UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A RELAÇÃO SABER-PODER E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS PROFESSOR E ALUNO EM AULAS DE PORTUGUÊS

Mestrando: Glaucio Ramos Gomes
Orientadora: Profª Drª Maria Angélica de Oliveira

João Pessoa, Paraíba (PB)
Maio, 2009

GLAUCIO RAMOS GOMES

A RELAÇÃO SABER-PODER E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS PROFESSOR E ALUNO EM AULAS DE PORTUGUÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profª Drª Maria Angélica de Oliveira

João Pessoa, Paraíba (PB)
Maio de 2009

GLAUCIO RAMOS GOMES

A RELAÇÃO SABER-PODER E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS PROFESSOR E ALUNO EM AULAS DE PORTUGUÊS

Banca examinadora:

_____
Profª Drª Maria Angélica de Oliveira (orientadora)

_____
Profª Drª Ivone Tavares Lucena (examinadora interna)

_____
Profº Drº Edmilson Luiz Rafael (examinador externo)

_____
Profª Drº Wanderley Cordeiro de Lima (suplente)

DEDICATÓRIA

À dona Clemilda, mainha, pela dedicação solitária na formação desse homem de letras.

AGRADECIMENTOS

Certamente que os agradecimentos são maiores do que os aqui postos; mas fico grato

a Deus pela força descomunal que Ele me deu para chegar até aqui,

a dona Clemilda, mainha, pela dedicação incansável,

a Aninha pelas leituras sempre críticas de meu texto,

à Angélica pela perspicácia na orientação,

aos amigos, França em especial, pelas significativas discussões,

aos que disseram: não desista,

aos que, hoje distante de mim, constituíram-me com suas subjetividades significativas.

RESUMO

O universo da sala de aula – seu espaço, suas leis, seus sujeitos – tem sido analisado por vários ângulos: psicológico, emocional, político, social. Nesse percurso investigativo, nosso objetivo na pesquisa foi proceder a uma análise discursiva dos principais sujeitos desse espaço: professor e aluno. Buscamos, pois, investigar como a assimétrica relação de poder entre esses sujeitos determina suas identidades. Além disso, procuramos enxergar essa constituição identitária dos sujeitos-escolares a partir dos saberes que resultam da relação de poder estabelecida entre eles na *máquina de ensinar* – a sala de aula. Como pressuposto teórico de nossa pesquisa, tomamos a Análise do Discurso de linha francesa, principalmente, a discussão apresentada por Foucault acerca da tríade saber-poder-verdade sob a ótica da constituição do sujeito. O corpus de análise resulta da filmagem e transcrição de 20 (vinte) horas-aula de língua portuguesa em uma turma do 7° ano do ensino fundamental da escola Rotary de Nova Descoberta, localizada em Recife, Pernambuco. As normas para transcrição e suas nomenclaturas específicas estão após o abstract desse texto. Constatou-se com a análise que professor e aluno são mutuamente constituídos pelas práticas discursivas e não-discursivas (tempo, chamada, disposição dos corpos); que o professor deve compreender que não detém o poder, mas o exerce temporariamente; que a relação de poder em sala de aula constitui e aperfeiçoa saberes pedagógicos; que a sala de aula é um lugar menos democrático do que se imagina.

Palavras-chave: Professor-Aluno. Identidade. Poder-Saber. Verdade. Sala de aula.

ABSTRACT

The universe of the classroom - its space, its laws, its citizens - has been analyzed for some angles: psychological, emotional, politician, social. In this investigativo passage, our objective in the research was to proceed to a discursiva analysis of the main citizens of this space: professor and pupil. We search, therefore, to investigate as the anti-symmetrical relation of being able between these citizens determines its identities. Moreover, we look for to enxergar this identitária constitution of the citizen-pertaining to school knowing from them that they result of the relation of being able established between them in the machine to teach - the classroom. As estimated theoretician of our research, we take the Analysis of the Speech of French line, mainly, the quarrel presented for Foucault concerning the triad know-power-truth under the optics of the constitution of the citizen. The analysis corpus results of the filming and transcription of 20 (twenty) hour-lesson of Portuguese language in a group of 7° year of the basic education of the school Rotary de Discovered Nova, located in Recife, Pernambuco. The norms for specific transcription and its nomenclatures are after abstract of this text. It was evidenced with the analysis that professor and pupil mutually are constituted by the practical discursivas and não-discursivas (time, call, disposal of the bodies); that the professor must understand that does not withhold the power, exerts but it temporarily; that the relation of being able in classroom constitutes and perfects to know pedagogical; that the classroom is a less democratic place of what is imagined.

Word-key: Professor-Pupil. Identity. Power-Know. Truth. Classroom.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplos
1. Indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	AL 1 – aluno 1 AL 2 – aluno 2 PR - professor VA – vários alunos
2. Pausas	...	vocês...reescrevem verso
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	substituir TUDO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	ele não está mais nem aqui::ta? eu estarei: feliz com o resultado do jogo
5. Silabação	-	do-dominadora
6. Interrogação	?	e:: o pai dele? [não tinha pai não?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	( ) (ininteligível)	não:: ( ) ele morava lá na rua... até a mãe dele ( )
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	outra estrof/ ou/outra/outro verso desculpa
9. Comentário do transcritor	(( ))	deixa a zoada lá fora ((osalunos estão conversando alto))
10. Citações	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mesmo”
11. Superposições de vozes	[	décimo...reescreva o poema [gene presta / presta atenção
12. Simultaneidade de vozes	[[	224 AL 1 [[um mistério num casamento]] 225 PR [[um mistério num casamento]]
13. Ortografia		uhm, tá, né, vamo

DIONÍSIO, Â. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM. F. e BENTES. A. C. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras (orgs.) – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 09
I ANÁLISE DO DISCURSO: REMOVER PARA CONSTRUIR 12
1.1 A voz do discurso 16
1.2 Do "Sujeito" ao sujeito 24
1.3 A força do poder e o saber da verdade 39

II EDUCAÇÃO: MULETAS À DOCILIDADE DOS CORPOS 49
2.1. A educação e seus mecanismos de docilidade 57
2.2 A formação do professor: da parte (língua portuguesa) ao todo (docência) 73
2.3 Avaliação a serviço da aprendizagem 98

III O SUJEITO ESCOLAR: ENTRE O PODER, O SABER E A VERDADE 104
3.1 O sujeito na função docente 105
3.2 A *máquina de ensinar* constitui o sujeito-aluno 129
3.3 Avaliação: diagnóstico à docilidade do sujeito-aluno 150

CONSIDERAÇÕES FINAIS 155

REFERÊNCIAS 159

ANEXOS 166

INTRODUÇÃO

Dentro da pluralidade de abordagens sobre a relação professor-aluno, esse texto debruça-se sobre a ação do poder na constituição das identidades desses sujeitos escolares: o professor e o aluno. A dedicação a esse aspecto advém, como em qualquer pesquisa, do levantamento de algumas hipóteses: o professor e o aluno são constituídos mediante a relação de poder e resistência estabelecida em sala de aula; os sujeitos escolares são constituídos pelo discursivo e o não-discursivo; o exercício de poder do professor produz saberes pedagógicos imediatos. A partir dessas hipóteses, buscamos verificar como, em sala de aula, a assimétrica relação de poder determina as identidades do professor e do aluno; que saberes resultam dessa relação de poder, e qual a participação deles na construção identitária do docente e do discente. O presente texto está estruturado em quatro momentos: a base teórica: A Análise do discurso de linha francesa; o campo de atuação: o universo da sala de aula; análise do corpus e as considerações finais

O primeiro capítulo - ANÁLISE DO DISCURSO: REMOVER PARA CONSTRUIR - é dedicado ao que podemos considerar como o eixo central da pesquisa: o discurso. Visto pelo olhar da AD francesa, o discurso é um acontecimento social que se constitui pelo encadeamento de três elementos: língua, sujeito, história. Considerando a heterogeneidade da teoria do discurso, esse capítulo trata da concepção de assujeitamento; do sentido, ou melhor, dos efeitos de sentido como resultantes de uma dispersão; da heterogeneidade da construção do discurso; da clivagem do sujeito; da língua como um sistema linguístico-discursivo. Além disso, uma vez que a pesquisa investiga a constituição de identidades, o capítulo também trata, em loco, da concepção de sujeito. Este é aqui visto pelo olhar de Foucault em três momentos: o sujeito do saber, o sujeito do poder, o sujeito do ser.

O segundo capítulo - MULETAS À DOCILIDADE DOS CORPUS - é dedicado ao campo da educação. Apresenta de imediato a educação como um evento histórico-cultural. Dentro dessa concepção, a escola, reflexo cultural, é compreendida como um aparelho ideológico constitutivo de identidades. Numa visão micro, a sala de aula é uma *máquina de ensinar* que objetiva e subjetiva os sujeitos professor e aluno pelo uso dos mais variados mecanismos discursivos e não-discursivos. Dentro desse espaço constitutivo que é a sala de aula, há uma série de relações; esse capítulo aborda duas relações: ensino e aprendizagem e a do professor com o aluno. A primeira relação é vista sobre diferentes ângulos: tradicional,

renovada progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista, libertadora, libertária, crítico social dos conteúdos). Já na relação professor-aluno, o que se aborda são os agentes que estão implícitos a essa relação: didáticos, psicológicos, afetivos, sociológicos. Segue-se a isso uma passagem sobre a questão do exercício de autoridade do professor.

Tendo em vista a dimensão do campo educacional, o segundo capítulo ainda aborda mais duas questões: a formação do professor e a avaliação. A primeira questão é vista em dois momentos: a formação geral do professor e a formação do professor de língua portuguesa. Essas duas abordagens mostram como tem sido a formação dos professores no Brasil: uma formação que tem ensinado mais teoria e menos didática. A avaliação também é vista sob dois ângulos: processual e classificatória.

O terceiro capítulo - O SUJEITO ESCOLAR: ENTRE O PODER, O SABER E AVERDADE - está voltado para a análise do corpus. Este foi construído pela gravação e transcrição de 20h/a de português em uma turma de 6ª série do ensino fundamental. O capítulo está subdivido em três partes: O SUJEITO NA FUNÇÃO DOCENTE; A MÁQUINA DE ENSINAR CONSTITUI O SUJEITO-ALUNO; AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICO À DOCILIDADE DO SUJEITO-ALUNO. A primeira parte mostra como o professor se constitui mediante a função-sujeito que exerce; uma função que é determinada: pelo lugar que ele ocupa no discurso, pelas condições de produção e pela clivagem discursiva que é peculiar à constituição dos sujeitos. Somado a isso, também se verifica que saberes são produzidos a partir do exercício de poder do professor sob o aluno. Na segunda parte, o interesse está em saber como se constitui o sujeito-aluno dentro da *máquina de ensinar* com suas engrenagens discursivas – leituras, chamadas, repreensões orais, castigos, gratificações, motivações, debates – e não-discursivas – filas, toques, tempo. Além disso, esse tópico também apresenta a constituição do sujeito-aluno mediante seu exercício de poder - sua resistência ao exercício de poder do professor. A terceira parte verifica como a avaliação, instrumento do poder disciplinar, reflete a identidade pedagógica do sujeito-professor e constitui o sujeito-aluno.

Por último, apresentamos as considerações finais, momento em que discutiremos acerca das conclusões da pesquisa.

Observar e analisar o efeito da relação poder na constituição dos sujeitos professor e aluno, certamente revela a funcionalidade desse espaço formador que é a sala de aula. Assim, a importância desse texto está em revelar a complexidade e a mecanização ideológica que regem as práticas discursivas e não-discursivas do fazer pedagógico. Com essa pesquisa, é possível compreender porque, em determinadas situações, o professor opta pelo exercício não-democrático de sua autoridade, e porque os alunos aceitam esse tipo de autoridade.

Portanto, o texto é um olhar minucioso sobre a sala de aula e seus sujeitos. A partir da compreensão de que é de extrema importância, para o fazer pedagógico, conhecer o espaço de ensino e aprendizagem – no discursivo e no não-discursivo – e as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos professor e aluno, esse texto é uma leitura pertinente.

I Análise do discurso: remover para construir

> No meio do caminho tinha uma pedra
> tinha uma pedra no meio do caminho
> tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra...
> *Carlos Drummond de Andrade*

Ao tomarmos a pedra drummondiana, queremos trazer para nosso texto duas relações: a primeira é a de que a pedra, com sua rigidez, pode equivaler à rigidez da teoria estruturalista que por muito tempo norteou os estudos linguísticos; a segunda é de que para se pensar numa língua funcional, portadora de um sujeito, seria necessário remover a pedra estruturalista para um campo não mais central dos estudos linguístico, mas complementar; tendo em vista que qualquer teoria que se valha da língua (análise do discurso, sociolinguística, semiótica) terá que passar pelo viés da língua como um sistema. Estudada pelas epistemologias estruturalistas, a língua era concebida como auto-suficiente, com fim em si mesma e indiferente a uma realidade social. Em decorrência dessa posição, nos estudos linguísticos não havia espaço para se falar em sujeito, história e discurso. Como diz Pêcheux (1997, p. 62), não havia na proposta de Saussure o estudo do texto, mas da "*língua*, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e subordinações reguladas por elementos definidos...". Essa citação de Pêcheux é uma das inúmeras vozes que ecoaram na década de 60 em tom de críticas ao estruturalismo linguístico. Veja-se aqui mais uma ressalva de Pêcheux (idem ibid) à teoria saussuriana:

> ... a partir do momento que a língua deve ser pensada como um sistema, ela deixa de ser compreendida como tendo a **função** de expressar um sentido; torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o **funcionamento.** (...) A consequência desse deslocamento é, como já se sabe, a seguinte: o "texto" não pode de maneira alguma ser objeto pertinente para a linguística, porque ele não funciona - o que funciona é a língua, isto é, um conjunto de sistemas...
> "a língua, como objeto de ciência, se opõe à fala, como resíduo não-científico da análise. "Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental".

Com essas críticas, o estruturalismo não pôde mais conter a presença da exterioridade no estudo da língua. Não cabia mais o exame das características internas da língua que era estudada como um sistema; a não consideração dos fatores ideológicos no trato da significação e a ausência de um sujeito. No instante em que critica a teoria estruturalista, Pêcheux, com a publicação de sua "Análise Automática do Discurso" em 1969, lança as bases

de sua teoria da *Análise do discurso*, doravante AD. Enquanto o estruturalismo toma a língua na sua estaticidade para análise, Pêcheux terá uma língua dinâmica - inscrita na história -; terá como objeto de análise *o discurso* que é compreendido como um acontecimento resultante de três elementos: língua, sujeito e história.

Saliente-se que a proposta de Pêcheux não era remover as bases da teoria saussuriana, mas tratar de um campo que não havia tido a devida importância no estruturalismo: a influência do exterior-linguístico (história, ideologia) na significação. Assim, à teoria de Saussure seria associada uma teoria de cunho histórico-sócio-psicológico. O reconhecimento da teoria de Saussure por parte de Pêcheux é visto em Gregolin (2003, p. 30) quando diz que:

> Pêcheux entendia que Saussure deveria ser considerado como inaugurador da ciência da linguagem e, por isso, em torno das propostas saussureanas deveriam continuar a serem gestadas as grandes questões do formalismo e do sujeito, a possibilidade de pensar a singularidade do sujeito na língua, assim como a articulação entre língua e inconsciente.

O novo paradigma, isto é, a teoria da AD, situou o sujeito no centro das reflexões sobre a língua e permitiu-lhe, como afirma Dosse (1993, p. 65), "reaparecer pela janela, após ter sido expulso pela porta". A remoção da pedra epistemológica estruturalista leva a AD a voltar-se para o exterior linguístico, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção. É literalmente um método arqueológico que descreve e desvenda as estruturas do texto e procura chegar às condições de produção do discurso através da análise das formações ideológicas, da interdiscursividade (FOUCAULT, 2007a). Na busca dessas condições de produção, a AD vai considerar que sempre existe um sujeito discursivo que, situado em determinada formação discursiva, dá os sentidos do discurso tendo em vista que ele (o sentido) não está no enunciado, mas na formação discursiva onde se encontra o sujeito (MUSSALIM, 2006).

Sair da estaticidade - a língua na perspectiva estruturalista - para o dinamismo - o discurso -, exigiu de Pêcheux um aparato teórico que pudesse abarcar não só a dinamicidade do discurso, tendo em vista que ele se inscreve na história, mas, principalmente, a heterogeneidade que o constitui (AUTHIER-REVUZ, 1982). Sem nenhum receio, pode-se dizer que a teoria, ou melhor, as teorias que fundamentam a AD formam uma verdadeira teia; são fios que vêm do materialismo histórico, da história da constituição do sujeito, da psicanálise e do dialogismo bakhtiniano. Falar dessas quatro teias vão nos remeter aos seus devidos autores, ou seja, àqueles de que se valeu Pêcheux na empreitada de seu projeto na criação de uma teoria da leitura; são os autores: Althusser, com sua releitura de Marx; Foucault com a noção de formação discursiva; Lacan e sua leitura das teses de Freud sobre o

inconsciente, com a formulação de que este é estruturado como uma linguagem; Bakhtin e o fundamento dialógico da linguagem, que através de Authier-Revuz (1982) trás para a AD a concepção da heterogeneidade – mostrada e não-mostrada – constitutiva do discurso. A complexidade do objeto da AD – o discurso – que se constitui pela relação da tríade (língua, sujeito e história), segundo Gregolin (2003), levou Pêcheux a considerar a AD como um campo transdisciplinar. Isso fica evidente no artigo que Pêcheux e Fuchs escreveram, publicado em 1975, em que eles mostram que a base epistemológica da AD

> reside na articulação de três regiões de conhecimento científico: (a) o materialismo histórico como teoria das formações sociais e de suas transformações, aí compreendida a teoria das ideologias; b) a linguística como teoria, ao mesmo tempo, dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; c) a teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (...) Essas três regiões são, de uma certa maneira, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica.(Pêcheux e Fuchs, 1997b; p. 163-164).

Embora destaquemos que a AD trouxe o sujeito discursivo para o campo das reflexões linguísticas, isso não significa que ele era seu objeto central, mas peça importante que ocupa um lugar ideológico que lhe permite dar os vários sentidos para um determinado enunciado, tendo em vista que ele, o sentido, é um acontecimento que está diretamente atrelado às formações discursivas, espaços ideológicos onde os sujeitos se escrevem. Assim, o que interessa para a AD é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos. Relendo Marx, Althusser (1970) compreende a ideologia não como uma falsa consciência (sentido que Marx lhe atribuíra), mas o modo como os homens vivem as relações com suas condições. Segundo Gregolin (2003, p. 26), quatro são os traços que caracterizam as ideologias:

> Elas não são arbitrárias, mas orgânicas e historicamente necessárias (Gramsci); elas têm uma função específica numa formação social – ocultam e deslocam as contradições reais de uma sociedade; elas são inconscientes de suas próprias determinações, de seu lugar no campo das lutas de classes; elas têm uma existência material em instituições (“aparelhos ideológicos”).

Dessa forma, a proposta althusseriana para o trabalho com a ideologia não dá margem para um estudo subjetivo – mundo das idéias -, mas uma análise que partirá da materialidade da ideologia que está disseminada na sociedade e que é comportada em dois aparelhos: aparelho repressivo do Estado (ARE) e aparelhos ideológicos do Estado (AIE). É a partir dessas ideias althusserianas que Pêcheux elabora o conceito de *condições de produção*. Entenda-se como condições de produção um conjunto de possibilidades imediatas que permitem ao sujeito produzir tal discurso e não outro. É o que chama Gregolin (2003, p. 27) de “tomada de posição do sujeito falante em relação às representações de que é suporte”; e ela ainda acrescenta (idem):

> O sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono do seu discurso, mas é apenas um efeito do assujeitamento ideológico. O discurso é construído sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva.

Tendo supracitado a presença de Foucault nas bases da malha teórica da AD, acreditamos ser necessária uma retomada mais particular ao autor da "Arqueologia do Saber", pois foi essa obra que legou à AD o conceito de *Formação Discursiva,* tão importante para a concepção dos efeitos de sentido postulados pela teoria de Pêcheux. O que pretende o método arqueológico é compreender o porquê dos acontecimentos discursivos, investigando as condições histórico-sociais que permitiram o seu aparecimento. A questão é investigar "por que determinado enunciado apareceu e nenhum outro em seu lugar" (GREGOLIN, 2007, p. 92). Refletindo os problemas de nossa pesquisa, cabe aqui o questionamento: o que/quem autoriza o professor a, numa atitude autoritária, ignorar a opinião do aluno porque ele – o aluno – tem uma visão diferente da sua? Somente a análise da relação professor/aluno no espaço da sala de aula pode responder a essa pergunta. Nas palavras de Cherryholmes (1993, p. 150 *apud* VEIGA-NETO, 2007: p. 47) "o objetivo da [arqueologia] é dar conta de como um texto vem a ser o que é e não 'explicá-lo' ou 'interpretá-lo' ou dizer o que ele 'realmente' quer dizer". Para fazer a sua análise do discurso, Foucault descarta os ideais da história tradicional (continuidade, linearidade, soberania do sujeito) e coloca em seu lugar os ideais da Nova-História (descontinuidade, ruptura, transformação) que vão constituir o que ele chama de acontecimento discursivo. Nas palavras de Foucault (2007, p. 28):

> É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher o discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade e dispersão temporal... Não remetê-lo à longínqua presença da origem, tratá-lo no jogo de sua instância.

Desconsiderando essa pré-existência do discurso, mas tendo dele a ciência de estar submetido a um conjunto de regras que o permitem surgir, Foucault tem na materialidade discursiva seu principal corpus de pesquisa; mas não só nisso; como diz Veiga-Neto (2007, p. 48): "A análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.".

Sintetizando a presença da Arqueologia do Saber nesse texto e sua forte influência na AD, passamos a apresentar quatro pontos que Gregolin (2003, p. 27) extrai do livro - A

Arqueologia do Saber - que demonstram a aproximação epistemológica entre Pêcheux e Foucault, principalmente no que diz respeito à historicidade do discurso:

> a) O discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se articula com outras práticas não discursivas;
> b) Os dizeres e fazeres inserem-se em formações discursivas, cujos elementos são regidos por determinadas regras de formação;
> c) Como uma dessas regras, há a distinção entre enunciação (jogos enunciativos que regularizam o discurso) e enunciado (unidade básica);
> d) O discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio dos quais se constituem os saberes de um momento histórico.

Seria bem paradoxal falar das bases da AD e deixar de fora seu objeto de análise: o discurso. Assim, mesmo já o tendo mencionado, vemos a necessidade de uma abordagem mais aprofundada desse acontecimento histórico-linguístico-ideológico que é o discurso. Diretamente relacionado ao discurso estão *os efeitos de sentido do discurso* que são determinados pelo lugar que ocupa o sujeito no instante da enunciação. Logo, discurso e sentido estarão no centro de nossa reflexão a partir de agora.

1.1 A voz do discurso

> O discurso, considerado como objeto de investigação, constitui-se de conflitos próprios à existência de tudo que tem vida social.
>
> *Claudemar Fernandes*

Compreendamos de imediato que o discurso não se dá no campo da estaticidade, mas em *curso*, em movimento, como o mar sempre renovado pelas águas que recebe. Mas o que explica essa mutabilidade do discurso? A resposta está em seus constituintes, a saber: a história, o sujeito e a língua. É na articulação desses elementos que o discurso se concretiza e se transforma. No espaço do ideológico, o discurso está diretamente relacionado aos conceitos saber/poder, sujeito, verdade e sentido. Para que possamos melhor entender esses conceitos e o do próprio discurso, faremos uso da parábola abaixo que nos servirá como *corpus* de exemplificação.

> **Parábola das muletas**
>
> Era uma vez um país onde todas as pessoas, durante muitos anos, acostumaram-se a usar muletas para andar. Desde a mais tenra infância as crianças eram ensinadas a usar devidamente suas muletas para não cair, cuidar delas, reforçá-las conforme iam crescendo, a envernizá-las para que o barro e a chuva não as danificassem.

> Mas, um belo dia, um cidadão inconformado começou a pensar se não seria possível prescindir de tal equipamento. Enquanto apresentava suas ideias, os anciãos do lugar, seus pais, seus mestres, seus amigos, todos o chamavam de louco.
> - Mas a quem teria saído este rapaz? Não percebe que sem as muletas cairá irremediavelmente? Como pôde lhe ocorrer tamanha estupidez?
> Porém, nosso homem continuava discutindo a questão. Aproximou-se dele um ancião e lhe disse:
> - Como você pode ir contra toda a nossa tradição? Durante anos e anos todos temos andado perfeitamente com este amparo. Você se sente mais seguro e tem que fazer menos esforço com as pernas. É uma grande invenção. Além disso, como vai menosprezar nossa biblioteca, onde está centrado todo o saber de nossos antepassados sobre a construção, uso e manutenção das muletas? Como vai ignorar nossos museus, onde são admirados os mais nobres exemplares, usados por nossos próceres, nossos sábios e mentores?
> Então aproximou-se seu pai, e disse:
> - Olhe, filho, suas excentricidades me estão cansando. Está criando problemas na família. Se seu bisavô, seu avô e seu pai usaram muletas, você também deve usá-las, porque isso é correto.
> Mas nosso homem continuava a cismar com a ideia, até que um dia decidiu pô-la em prática. De início, conforme fora advertido, caiu repetidas vezes. Os músculos da sua perna estavam atrofiados. Mas, pouco a pouco, foi adquirindo segurança e, em poucos dias, corria pelos caminhos, saltava as cercas dos campos e cavalgava pelos imensos prados.
> O homem da nossa parábola tinha conseguido ser ele mesmo.
>
> (*conto indígena*).

Situada no mundo da ficção, mas ligada ao mundo real pelo seu fundo moralizante, a parábola nos dá um exemplo claro do discurso, ou dos discursos, e de seus constituintes. O que há na parábola são indivíduos historicamente marcados, assujeitados a uma dada ideologia – a do uso das muletas-, em pleno exercício de poder e que se valem da língua como instância do discurso para defender suas "verdades". Partindo desse breve comentário da parábola, passemos a uma análise mais esmiuçada sobre o discurso e aquilo que o envolve.

É notória nas literaturas da AD a analogia que se faz do discurso com a rede ou a teia. Essa analogia é justificável tendo em vista que o discurso é um acontecimento histórico que se concretiza pelo entrelaçamento entre língua, sujeito e história. Ratificamos essa analogia com o livro "Fiando as tramas do texto" de Ivone Tavares Lucena, publicado em 2004. Em segundo plano, na capa do livro, aparece uma teia de aranha que representa o discurso, um acontecimento ideológico - e aqui está a historicidade do discurso - linguístico, já que é a língua que concretiza o discurso; e constituinte de identidades, pois são os discursos que interpelam os indivíduos em sujeitos. Entretanto, para que falemos dessa fluidez histórica da linguagem, que é o discurso, temos que primeiramente preparar um espaço funcional que possa comportar um acontecimento tão instável quanto é o discurso. Falamos de linguagem; mas não como algo fixo, conceitual, instrumento de que se vale o falante para se comunicar (JAKOBSON, 1963), algo externo a um sujeito; mas ao contrário, como diz Orlandi (1996, p. 177) "a linguagem não é um conceito, mas uma noção fluida subsumindo um nevoeiro de

fatos e causalidades (enunciação, determinações históricas, sociais etc.)". A linguagem de que falamos é nitidamente constituinte do sujeito na medida em que este, pela interação verbal (BAKHTIN, 2006) com o outro, vai se construindo como um sujeito de linguagem (BRITTO, 2002). Defensor dessa linguagem intrinsecamente ligada ao sujeito, assim diz Foucault (1992a, p. 404): "se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam".

Situado o espaço funcional para o trabalho com o discurso, passemos então para o discurso em si. Para isso, faz-se necessário o conhecimento de seu constituinte primário, ou seja, o enunciado, que Foucault (2007, p. 93) entende não como uma estrutura (com isso ele não limita o enunciado somente ao nível do linguístico), mas como uma função que está diretamente ligada aos signos que são socialmente constituídos: "uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial, são enunciados". Segundo Foucault (2007a, p. 93), o enunciado

> Não é uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais... O enunciado é um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva.

Entendendo o enunciado como "um tipo muito especial de ato discursivo", Foucault deixa claro que esse ato discursivo está diretamente ligado às condições de produção com seus sujeitos, posições e às formações discursivas que gerenciam o surgimento dos enunciados com seus devidos sentidos. Com essa visão de enunciado, Foucault (2007a, p. 132) apresenta sua definição de discurso:

> Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação; ele não forma uma unidade retórica ou formal identicamente repetível e cujo aparecimento e utilização poderíamos assimilar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pode emergir e tomar corpo, num determinado ponto do tempo; é de parte a parte, histórico – fragmento de história; unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

Espalhado pela sociedade, nas mais diversas hierarquias, o discurso se concretiza na linguagem que, como vimos, constitui o sujeito. Este, por sua vez, na perspectiva foucaultiana não é um "já-lá" (VEIGA-NETO, 2007), mas um "vir-a-ser" na medida em que ocupa

determinados lugares e neles é envolvido pelos discursos que, transpassando-o ideologicamente, dão-lhe as marcas identitárias. Para efetivação desse sujeito discursivo o discurso se vale do que Foucault chama de "práticas discursivas" (FOUCAULT, 2007a) que nas palavras de Veiga-Neto (2007, p. 93), "moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele". Sabemos que o discurso trabalha com a história, o sujeito e a língua; que é manifestante das ideologias que sobrevoam um dado momento histórico; que é heterogêneo (BAKHTIN, 2006) na medida em que dialoga com outros discursos – interdiscursividade; mas além de tudo isso que o discurso é, há uma particularidade que faz dele algo tão temido e desejado. "Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?" (FOUCAULT, 1996, p. 8). O próprio Foucault (Idem, p. 10) nos responde, pois para ele "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar". Mais adiante, teremos um tópico reservado para essa questão do poder, mas de imediato destacamos a íntima relação entre o discurso e o poder, mas não como uma relação de causa e efeito, pois como diz Foucault (1993, p. 96) "é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder". Quando aqui falamos sobre poder, adiantamos também um outro tópico que será falado mais adiante que é a questão da verdade. Mas para o momento, deixemos que o próprio Foucault (2008, p. 14) nos fale sobre a verdade que ele compreende como "um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados".

Essa luta pelo discurso e pelo exercício do poder pode ser vista claramente na parábola das muletas que apresentamos anteriormente. Salientamos, no entanto, que a análise que faremos da parábola ocorrerá de maneira sistemática para cada tópico que formos desenvolvendo, ou seja, fragmentos da parábola aparecerão nos tópicos: sujeito, sentido, saber/poder e verdade. Nesse momento, a abordagem da parábola se dará de maneira mais abrangente tendo em vista o tema abordado: o discurso. A parábola caracteriza-se pelo seu fundo moralizante. Que ensinamentos seriam pertinentes à parábola em análise? Caberiam aqui os temas educação: ("Desde a mais tenra infância as crianças eram ensinadas a usar devidamente suas muletas"); família: ("Está criando problemas na família"); tradição: ("Como você pode ir contra toda a nossa tradição?") e tantos outros temas que puderem ser enxergados por leitores diferentes. Porém, o que interessa para a AD não é apenas o que é dito (os temas possíveis: educação, família, tradição), mas os efeitos de sentido do que é dito e por quem é dito. Assim, vamos aos efeitos de sentido. O texto apresenta-se na variante formal da

língua tanto pelo sujeito-autor quanto pelos personagens. Isso nos leva a pensar sobre posição sócio-ideológica desses sujeitos que exercitam o poder sobre as letras numa sociedade onde ser letrado é marca determinante da posição que se pode ocupar. Como é natural a todo indivíduo que vive em comunidade, o protagonista de nossa parábola – "o jovem rebelde" – está assujeitado aos discursos que o precedem; é por isso que de imediato ele é mais um dos que carregam o discurso da impossibilidade de não se usar as muletas para andar. Esse lugar – usuário de muletas - por hora ocupada pelo jovem começa a ser deixado no instante em que ele, inconformado, "começou a pensar se não seria possível prescindir de tal equipamento". Aqui é o momento conflitante da parábola e onde vamos encontrar a característica plástica do discurso, ou seja, a sua interdiscursividade.

Os discursos migram ininterruptamente pelo meio social; e é essa dinamicidade discursiva que possibilita o encontro de discursos diferentes em uma mesma formação discursiva. Isso pode ser visto na parábola na medida em que o discurso se constrói pelo encontro conflitante entre a posição contra-ideológica assumida pelo jovem e a posição ideológica dominante que é ocupada pelo que vamos aqui chamar de sistema (política, religião, educação). O discurso construído a partir desse conflito é uma edificação complexa que recebe uma pluralidade de vozes: a voz da tradição: "Durante anos e anos todos temos andado perfeitamente com este amparo"; dos aparelhos ideológicos: "vai menosprezar nossa *biblioteca*, onde está centrado todo o saber de nossos antepassados sobre a construção, uso e manutenção das muletas? Como vai ignorar nossos *museus*,"; da família: "Então aproximou-se seu pai, e disse:

- Olhe, filho, suas excentricidades me estão cansando. Está criando problemas na família. Ao afirmarmos a pluralidade discursiva como constituinte do discurso, ratificamos que os lugares ideológicos de onde falam os sujeitos são determinantes dos sentidos do enunciado; e é sobre isso que agora iremos tratar: do sentido.

Diante de um texto, seja ele expresso nas mais variadas linguagens: literária, plástica, musical, escultural, publicitária... é comum que se pergunte: o que isso quer dizer?, ou mais especificamente, qual é o sentido disso? É uma pergunta rotineira que, na maioria das vezes, tem sua resposta fundada em uma análise superficial do enunciado. Na base das linguagens apresentadas está a língua que funciona como aporte material dos discursos. Durante muito tempo os estudos sobre a língua foram destituídos de uma visão histórica e os sentidos das manifestações da língua eram advindos unicamente da análise estrutural do sistema linguístico. Esse tipo de análise deu à língua um caráter de absolutismo, exatidão e uma "transparência" que culminou com o entendimento de que o sentido de um enunciado estaria

unicamente nas palavras que o estruturavam. Situando a língua na história, Pêcheux discorda dessa pretensa transparência da língua que por sua vez também toma o sentido como um óbvio extraído exclusivamente do linguístico. Sobre isso, assim diz Pêcheux (1995, p. 160):

> É a ideologia que fornece as evidências pelas quais 'todo mundo sabe' o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado 'queiram dizer o que realmente dizem' e que mascaram, assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.

Considerando que os discursos transitam nos mais diferentes espaços da sociedade e que são constituídos pela intrínseca relação entre língua, história e sujeito, Pêcheux (1995, p. 160) compreende que os sentidos do discurso não advêm do constructo linguístico: "o **sentido** de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe "em si mesmo"(isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante)"; e muito menos da uma autonomia de um sujeito que se considerando auto-suficiente tenha a pretensão de se sentir a origem dos enunciados com seus sentidos (PÊCHEUX e FUCHS, 1997b, p. 169):

> É este fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja "dotada se sentido" que se acha recalcado para o (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, **pela ilusão de estar na fonte do sentido.**

Desconsiderando a superfície linguística e o sujeito como origens do sentido, Pêcheux (1995, p. 160) diz que:

> As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas... nas quais essas posições se inscrevem.

Ao tratar dessa questão do sentido, Mussalim diz que (2006, p. 131): "para a AD, o que está em questão não é o sujeito em si; o que importa é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos". Estes são entendidos pela AD como lugares vazios que são ocupados pelas ideologias que constituem dinamicamente as formações discursivas onde os sujeitos se colocam. Como lugar vazio, o sujeito pode desempenhar vários papéis, mas sempre sob a regência das forças ideológicas da formação discursiva que vai direcionar as possibilidades do que pode ou não ser dito com seus respectivos efeitos de sentido. Segundo Foucault (2007a, p. 43):

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Tomando para a AD o conceito foucaultiano de formação discursiva, Pêcheux considera que o sentido de um discurso está diretamente ligado ao lugar ideológico de onde enuncia o sujeito; sobre essa questão assim falam Pêcheux e Fuchs (1997b, p. 169): "... o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos)".

Falarmos de sentido, implica em falarmos em ideologia. A ideologia à qual se reporta Pêcheux, não está no mundo das idéias ou do psicologismo. É uma ideologia material; inscrita nas relações sociais que norteiam as práticas discursivas e não-discursivas dos sujeitos. Como nos diz o próprio filósofo (id. 165), "a região da ideologia deve ser caracterizada por uma materialidade específica". Essa ideologia concreta assumida por Pêcheux é o resultado de seu contato com o materialismo histórico de Althusser, como já bem mostramos no primeiro tópico desse texto. Essa adesão de Pêcheux à ideologia de Althusser fica evidente nas duas teses que ele (Pêcheux) levanta (Pêcheux, 1995, p. 149): "Só há prática através de e sob uma ideologia"; "Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito. Ratificamos essa questão com o próprio Althusser (1970, p. 30): "A ideologia não existe senão por e para o sujeito". Ao valer-se dessa ideologia histórica, Pêcheux fundamenta sua noção de sujeito, isto é, considera que o sujeito é constituído pela interpelação das ideologias que o transpassam em cada lugar vazio que ele – o indivíduo – ocupa. É a partir dessa interpelação que o indivíduo, tornado em sujeito de determinado momento histórico, vai se deparar com determinados sentidos constituídos na formação discursiva que ele ocupa. É o que Pêcheux chama de *"efeito ideológico elementar"*. Situada a concepção de ideologia de Pêcheux, passemos para os outros pontos constituintes do sentido: interdiscurso e intradiscurso.

Ao dizer: "cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações", Pêcheux (1997b, p. 166) apresenta um conceito fundamental para a sua concepção de sentido: o interdiscurso. Este é entendido pelo autor como um conjunto complexo de discursos que se relacionam ininterruptamente nas formações discursivas. Isso evidencia que todo discurso é por natureza interdiscursivo, porque todo enunciado parte de um pré-construído, um já-dito que re-aparece e toma seu sentido em detrimento da formação discursiva onde re-aparece. Transpassando esse interdiscurso está o *intradiscurso*, que é entendido por Pêcheux (1995, p. 166) como

> O funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois;* portanto, o conjunto dos fenômenos de "co-referência" que garantem aquilo que se pode chamar o "fio do discurso" enquanto discurso de um sujeito.

Interdiscurso e intradiscurso estão numa relação de interdependência, como bem mostra o filósofo (id. p. 167): "o intradiscurso, enquanto "fio do discurso" do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo".

Vejamos no fragmento a seguir a estreita relação do sentido com o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos: "Mas, um belo dia, um cidadão inconformado começou a pensar se não seria possível prescindir de tal equipamento. Enquanto apresentava suas idéias, os anciãos do lugar, seus pais, seus mestres, seus amigos, todos o chamavam de louco." Aqui se observa que a questão sobre o uso das muletas é compreendida por sujeitos que se encontram em formações ideológicas diferentes, pois os anciãos tomam o uso das muletas como uma necessidade inquestionável; já o jovem, ao pensar na possibilidade de não usá-las, é tido como louco. Assim, os efeitos de sentido são diferentes porque os sujeitos estão em lugares diferentes. Pensar na possibilidade de não usar mais as muletas implicou para o jovem estar em outro espaço ideológico – o contra-ideológico; daí a inata relação entre os efeitos de sentido e os espaços vazios que podem ser ocupados pelos sujeitos. O que se vê nessa conflituosa relação entre o jovem taxado de louco e a sociedade é uma luta pelo exercício de poder de uma determinada *vontade de verdade*: o imprescindível uso das muletas. A verdade estabelecida e "*definitiva"* mostra sua fragilidade quando o jovem ratifica a possibilidade do não uso das muletas. Essa dinâmica das verdades é possível porque, o que há, segundo Foucault (2008, p.14), são *vontades de verdade* que "estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições" (como vai menosprezar nossa biblioteca, onde está centrado todo o saber de nossos antepassados sobre a construção, uso e manutenção das muletas? Como vai ignorar nossos museus...). No instante em que "a verdade" do estado é questionada, a *vontade de verdade,* que segundo Foucault (2008, p. 20) prevalece sobre o discurso verdadeiro: "o discurso verdadeiro.... não pode perceber a vontade de verdade que o transpassa", age para que a contra-verdade seja calada. Foucault (Id. ibid) toma a *vontade de verdade* "como prodigiosa máquina destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade". A contra-verdade supõe um lugar ideológico que não o da verdade estabelecida; era aí que estava o jovem tido como louco. Logo, compreende-se que para que a vontade de verdade do jovem – o não uso das muletas – se tornasse uma "verdade", ela – a vontade de verdade – teria que estar assujeitada à instituição social que determina o que é ou não verdadeiro.

Considerar que os discursos se agrupam em um dado espaço ideológico talvez nos leve a pensar que a formação discursiva é como uma caixa fechada que se limita a agrupar um número 'x' de discursos; ao contrário, ela é por natureza aberta a outros discursos, pois é essa

característica heterogênea que permite os efeitos de sentido. Como diz Pêcheux (1997a, p. 314):

> A noção de formação discursiva (FD) começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu "exterior": uma FD não é um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente "invadido" por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais.

Considerando a complexidade da formação discursiva e sua importância para a determinação do sentido, Pêcheux ainda (1995, p. 277) acrescenta que é "preciso poder explicar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada, sob a dominação dos conjuntos das formações ideológicas, tal como a luta ideológica das classes determina".

Um outro aspecto que consideramos importante para que se entenda a questão do sentido é não considerá-lo como um *a priori*, ou seja, um "já-lá"; como se ele já existisse antes da aparição do discurso. Ao contrário, o sentido é constituído na medida em que o próprio discurso vai se constituindo a partir dos jogos ideológicos que acontecem na relação entre as formações discursivas com seus devidos discursos deslocados. Aqui tratamos da importância do lugar ideológico que ocupa o sujeito para a construção do sentido; e no item seguinte vamos nos ocupar do sujeito em si.

1.2 Do "Sujeito" ao sujeito

> Um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.
>
> *Michel Foucault*

O Sujeito, que está situado na visão iluminista, é totalmente centrado, unificado, homogêneo, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação; é um ser que já nasce pré-disposto a agir sobre um mundo. Veiga-Neto (2007) vai fazer menção a Descartes – eu pensante – e de Kant – sujeito do conhecimento – para dizer que a teoria desses filósofos foram fundamentais para a concepção moderna de que o sujeito já é um "já-lá", isto é, que já nasce pronto, que não se constitui mediante sua inserção no mundo social, político, cultural e econômico. Veiga-Neto (2007, p. 110), fazendo menção de Kant, Marx e Piaget, deixa claro que esses pensadores tomavam o sujeito como um já dado:

> O sujeito já está desde sempre dado. Fosse ele incompleto porque vazio - no caso de Kant-, incompleto porque alienado/inconsciente da realidade política e social - no caso de Marx -, ou incompleto porque ainda psicogeneticamente não de todo desenvolvido/realizado - no caso de Piaget, - o importante é que o sujeito é tomado como um ente desde sempre aí,...

Tudo isso mostra que o Sujeito estava situado numa dimensão antropocêntrica que lhe delegava poderes para estar no centro da cena social agindo sobre ela; noutras palavras, o sujeito da história e não na história como defende Althusser. No entanto, na contramão dessa visão determinista do sujeito, vai aparecer o sujeito histórico, descentralizado, heterogêneo, clivado da Modernidade.

O "sujeito" aqui entendido não é o autor da história, mas o vivente da história; ele mergulha na fluidez da história. Ele não tem a pretensão de criar a história, pois ela lhe precede, ou como diz Althusser (1973, p. 69):

> Não se pode (begreien: conceber), ou seja, *pensar* a história real (processo de reprodução e de revolução de formações sociais) como capaz de ser reduzida a *uma* origem, *uma* Essência ou *uma* Causa (ainda que fosse o Homem), que seria o seu Sujeito – o Sujeito, esse "ser" ou "essência" posto como *identificável,* ou seja, como existente sob a forma da *unidade* de uma *interioridade* e (teórica e praticamente) responsável (a identidade, a interioridade e a responsabilidade são constitutivas, entre outras determinações, de todo sujeito), capaz, portanto, de prestar contas do conjunto de "fenômenos" da história.

Situando o sujeito na fluidez da história, nós damos o primeiro passo para o entendimento desse "sujeito". Como qualquer mudança epistemológica muda as práticas discursivas e as verdades, a concepção do sujeito histórico está atrelada a novas epistemes. São epistemes que carregam em si uma noção fluida, dinâmica e inconstante de homem e de mundo. São saberes que compreendem o sujeito como constituído, e não como constituinte; como processo, e não como produto; como um "vir a ser" em constante mudança, e não como um "já-lá" totalmente definido, acabado. Essa nova concepção de mundo pode ser vista em Marx (1973, 70 *apud* Hall, 2006, p. 14) quando fala da modernidade:

> É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar...

Essa declaração de Marx é bem significativa para que se entenda que a noção de sujeito que surge da Modernidade está baseada num constante processo de mutação e reconstrução dos saberes. Hall (2006) diz que as sociedades modernas não têm um centro regulador que reja os sujeitos de forma unificada; o que há é um conjunto disperso de referentes que transpassando os sujeitos torna-os usuários de várias identidades. Considerando

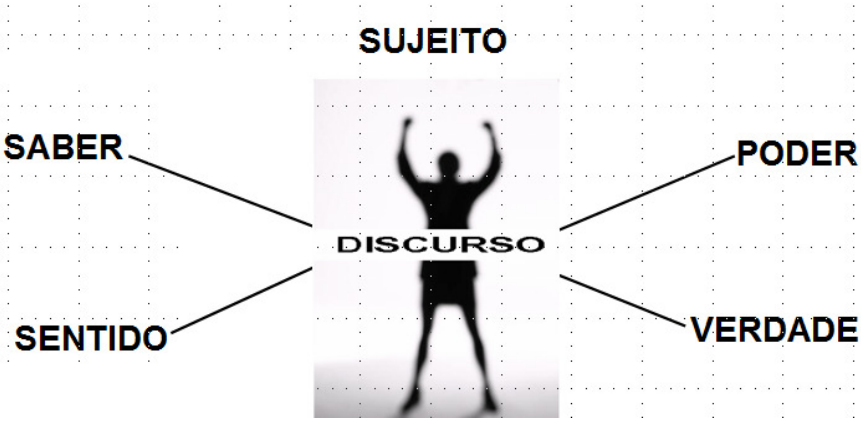
também a flexibilidade das identidades, Santos (2000, p. 135) diz que "as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. (...) Identidades são, pois, identificações em curso". Situado em um campo epistemológico bastante instável – o campo da modernidade – o sujeito moderno vai ser constituído sobre uma base dinâmica e heterogênea de saberes. São desses saberes que a AD vai se valer para a constituição da sua noção de sujeito. Assim é que os conceitos de assujeitamento, dispersão, historicidade, clivagem aparecem na formação do sujeito da AD.

Como dissemos anteriormente, Althusser (1970), ao postular a existência de aparelhos ideológicos, traz para o campo da AD o conceito de assujeitamento, que é entendido como a posição de submissão do sujeito que, situado em determinado espaço, terá seu discurso controlado pelos mecanismos ideológicos que regem o aparelho ideológico onde ele (o sujeito) se encontra. Essa concepção de assujeitamento foi tomada por Pêcheux (1997a, p.311) na formulação de sua teoria sobre a AD, como ele mesmo diz: "os sujeitos acreditam que "utilizam" os discursos quando na verdade são seus "servos" assujeitados, seus "suportes". Em mais um trecho da parábola é possível observar a coerção da fala dos sujeitos por meio dos aparelhos ideológicos: "Além disso, como vai menosprezar nossa biblioteca, onde está concentrado todo o saber de nossos antepassados sobre a construção, uso e manutenção das muletas". Aqui fica evidente que o indivíduo ancião, ocupando o espaço discursivo de mentor, traz na sua fala as marcas do aparelho ideológico biblioteca que certamente teve forte influência na sua formação. A fala do ancião revela seu assujeitamento aos discursos que desde a sua infância o transpassaram, dando-lhe a constituição desse sujeito de muletas. Tão ideológico quanto à idéia de biblioteca é a de museu: "Como vai ignorar nossos museus, onde são admirados os mais nobres exemplares, usados por nossos próceres, nossos sábios e mentores?". Aqui, a força da ideologia se vale da tradição para marcar os indivíduos com uma identidade nacional que desloca o sujeito do campo individual para o coletivo. É o sujeito nacionalista; que se refere à sua história com larga adjetivação: " nobres exemplares (refere-se às muletas); nossos próceres (homens importantes em uma nação).

O fato de que seja realmente interpelado pela ideologia, como afirma Henry (1997, p.33) "o sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação", não significa que há um assujeitamento tal que anule a ação do sujeito. Na verdade, o sujeito, assim como é afetado pela formação discursiva onde se

inscreve, também a afeta e determina em seu dizer. Isso fica evidente na reação do jovem "louco" que estando dentro de uma formação discursiva que tinha como verdade o uso das muletas, acha um espaço para pensar na possibilidade de usar as pernas, e assim abandonar a tradição das muletas. Falando em Formação Discursiva, um conceito cunhado de Foucault por Pêcheux, entramos em um campo da Análise do Discurso que tem um papel determinante para a questão do sujeito e do sentido. A AD considera que os sujeitos terão tantas identidades quanto forem as FD em que eles estiverem. Isso é possível porque o sujeito é entendido como uma função; e como tal, pode exercer vários papéis sempre determinado pela formação ideológica que rege a formação discursiva onde ele (o sujeito) se encontra. É por isso que o que interessa para a AD não é apenas o que se fala ou quem fala, mas de onde (lugar ideológico) se fala. Considerando essa pluralidade de papéis que o mesmo indivíduo pode assumir, Gregolin (2007, p. 98) diz que "o sujeito do enunciando não pode ser reduzido aos elementos gramaticais, pois ele é historicamente determinado, o que faz com que não seja o mesmo de um enunciado a outro e a função enunciativa pode ser exercida por diferentes sujeitos".

A questão da historicidade do sujeito é tratada de maneira bem metodológica por Foucault (1995, p. 231) que tinha, como ele mesmo disse, o sujeito como seu objeto de estudo: "Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos". Para fazer sua história da subjetivação dos seres humanos, Foucault (1995, 231) segue três caminhos que, segundo ele, objetivam o sujeito: "Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformaram os seres humanos em sujeito". O sujeito, como centro das reflexões de Foucault, é analisado sob os prismas do saber, do poder e da ética. Os três modos de objetivação de que falou Foucault estão distribuídos nas três fases de seu trabalho: fase arqueológica (a arqueologia do saber), fase genealógica (a genealogia do poder) e fase de si (as técnicas de si). O sujeito, sob ótica de Foucault, é o produto de um complexo processo discursivo que se materializa temporariamente em determinado momento histórico. Reconhecendo essa complexidade do sujeito, Foucault, em suas três fases, garante-lhe (ao sujeito) um minucioso espaço de análise: o sujeito que se constitui pelo saber, o sujeito que se constitui pela ação do poder e o sujeito que se constitui a partir de si mesmo. Assim, o sujeito, como um lugar vazio, pode ser ocupado por qualquer indivíduo. Sendo histórico, o sujeito se constitui a partir das condições sócio-ideológicas que o transpassam por meio do discurso. Este funciona como canal e produtor do poder que por sua vez determina que saberes devem ser tomados como verdade. A imagem abaixo ilustra a constituição do sujeito:



Para uma melhor compreensão da constituição do sujeito a partir da visão de Foucault, vejamos cada numa das fases em que o filósofo abordou a questão do sujeito..

- A fase do saber

> Um saber é aquilo que podermos falar em uma prática discursiva
>
> *Foucault*

Nessa fase de seu trabalho, os olhos de Foucault estão focados na questão do saber que ele compreendia como "conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência,... Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva.(FOUCAULT, 2007, p. 204)". Essa concepção coletiva do saber fica evidente quando Foucault (id. ibid) fala do saber psiquiátrico " o saber da psiquiatria, no século XIX...é o conjunto das condutas, das singularidades, dos desvios de que se pode falar no discurso psiquiátrico". Essa fase arqueológica comporta cinco obras que apresentamos na ordem cronológica: A história da loucura (1961), O nascimento da clínica (1962), As palavras e as coisas (1966), A arqueologia do saber (1969) e A ordem do discurso (1971).

Em *A história da loura*, Foucault busca compreender como, na sociedade ocidental, o conceito de loucura saiu da concepção mística para a concepção científica que provocou a cisão entre normais e anormais e a construção de um saber psiquiátrico sobre o homem. Foucault, analisando a pintura renascentista *A nau dos loucos* de Bosch, mostra o primeiro momento em que a loucura é descoberta pela razão: a pintura mostra os loucos sendo entregues aos marinheiros que os levam para lugares distantes da cidade, onde eles ficam vagando. Em uma progressão, a ação da razão sobre a loucura deixa as telas do pintor e materializa-se no grande aprisionamento dos loucos entre os séculos XVII e XVIII. Junto com

os loucos, também foram aprisionados os vagabundos que, como os loucos, não eram rentáveis para o sistema econômico. Assim, partindo das periferias discursivas – família, igreja, justiça –, e chegando às instâncias econômicas e políticas, Foucault mostra que o saber psiquiátrico não é o descobridor da desrazão, mas o resultado final de um processo de reestruturação social que viu o louco como uma chaga que precisava ser separada do corpo social. Considerar que a separação entre razão e desrazão está atrelada a uma rede de acontecimentos, que não exclusivamente à psiquiatria, faz parte do método da *descontinuidade* que Foucault tão bem usou em suas análises. A descontinuidade considera que um saber está interligado a uma rede de acontecimentos que lhe dão sustentabilidade. Daí que o que interessa a Foucault são as condições de produção do discurso e não o discurso em si. Vejamos na voz de Foucault (APUD ERIBON, 1996, p. 188) um exemplo da descontinuidade

> A modificação importante que se produziu no fim do século XVI e no início do século XVII não foi o progresso da razão; não foi absolutamente a preocupação de ter um conhecimento mais exato desse fenômeno tão curioso e enigmático que é a loucura. (...) Se começaram a tentar separar os loucos daqueles que não o eram foi por motivos essencialmente econômicos. A grande crise econômica que durou a maior parte do século XVII, pode ter sido, na Europa e na França, a idade do ouro da literatura e da arte, mas ela foi, principalmente, um período de crise extremamente aguda.

O *Nascimento da clínica* é o livro em que Foucault busca descobrir o momento em que se estabelece um discurso médico sobre a doença. Para isso, o filósofo passa por uma rede de saberes (estudo do campo hospitalar, do estatuto social do doente, das significações da morte) que deram base para que a concepção de doença saísse do campo místico para o campo científico que possibilitou o surgimento do saber clínico. Sobre essa passagem da doença de um saber místico para um científico, diz Foucault (1977, p. 227).

> Esta estrutura em que se articulam o espaço, a linguagem e morte – que se chama em suma o método anátomo-clínico – constitui a condição histórica de uma medicina que se dá e que recebemos como positiva. (...) A doença se despede da metafísica, do mal com quem, há séculos, estava aparentada, e encontra na visibilidade da morte a forma plena em que seu conteúdo aparece em termos positivos. Pensada com relação à natureza, a doença era o negativo interminável cujas causas, formas e manifestações só se ofereciam de viés e sobre um fundo sempre recuado; percebida com relação à morte, a doença se torna exaustivamente legível, aberta sem resíduos à dissecação soberana da linguagem e do olhar. Foi quando a morte se integrou epistemologicamente à experiência médica que a doença pôde se desprender da contra-natureza e *tomar corpo no corpo* dos indivíduos.

Com uma clara concepção de que o saber é um conjunto de discursos advindos das mais diferentes práticas discursivas e não-discursivas, Foucault apresenta uma característica

singular de sua pesquisa sobre o saber: a rede de saberes. Essa é resultante das mudanças do saber, ou seja, sempre que surge um novo saber, cria-se uma rede de saberes que trabalham em função desse novo saber. Por exemplo, o saber da loucura proporcionou o surgimento de uma rede de saberes relacionados à loucura: instituições especializadas no tratamento da loucura - manicômios, práticas de análise da loucura, registros sobre a loucura, profissionais da loucura, economias. Isso é uma rede de saberes resultante de um novo saber.

Escavando as condições de produção do discurso, Foucault, em *As palavras e as coisas*, busca as bases históricas que possibilitaram o surgimento das ciências humanas. O que interessa descobrir é como o homem, em determinado instante histórico, passou a ser objeto e sujeito da ciência. Para que o homem chegasse a estar no centro das atenções da ciência foi necessário que houvesse uma reestruturação dos saberes, como diz Foucault (1966, p.536) "Uma coisa em todo caso é certa: é que o homem não é o mais velho problema nem o mais constante que se tenha colocado ao saber humano. (...) o que deixou aparecer a figura do homem (...) foi o efeito de uma mudança nas disposições fundamentais do saber." A fim mostrar o caminho percorrido pelo saber para a constituição do sujeito, Foucault divide sua análise em três momentos fundamentais: Idade da similitude, Idade da representação e Idade da interpretação. Junto com esses momentos, Foucault trabalha com três campos do saber: o campo da linguagem (como se chega à idéia de linguagem?), campo da biologia (como se produziu um saber sobre a vida?), campo da economia (como se chega à idéia da ciência da economia?). Assim, manipulando esses saberes, o filósofo chega ao início do século XX; século que, segundo ele, comportou uma série de saberes que possibilitaram o surgimento do homem como objeto e sujeito da ciência.

Em *A arqueologia do Saber*, Foucault apresenta o método e os conceitos que nortearam as pesquisas em seus livros anteriores. Justificando o porquê de A arqueologia do Saber, diz Foucault (2007, p.17):

> Neste ponto se determina uma empresa (refere-se ao livro A arqueologia do Saber,) cujo perfil foi traçado por *Histoire de la folie, Naissance de la clinique, Les mots et les choses*, muito imperfeitamente. Trata-se de uma empresa pela qual se tenta medir as mutações que se operam, em geral, nodomínio da história; empresa onde são postos em questão os métodos, os limites, os temas próprios da história das idéias; empresa pela qual se tenta desfazer as últimas sujeições antropológicas; empresa que quer, em troca, mostrar como essas sujeições puderam-se formar. Estas tarefas foram esboçadas em uma certa desordem, e sem que sua articulação geral fosse claramente definida. Era tempo de lhes dar coerência – ou, pelo menos, de colocá-las em prática O resultado desse exercício é este livro.

O que visava o método arqueológico era compreender o aparecimento dos discursos por meio da análise das condições de produção. Trata-se de descobrir porque do aparecimento de tal enunciado e não outro em seu lugar.

Fechando esse ciclo do saber, em *A ordem do discurso*, Foucault, em um prelúdio de sua fase genealógica, aborda a relação entre o discurso e o poder. Com o questionamento "Mas, o que há enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde está o perigo?" (FOUCAULT, 2008a, p. 8), o filósofo mostra que existe, na sociedade, um temor aos discursos; e que a consequência disso é a criação de uma série de mecanismos que, pela exclusão, sujeição e rarefação, tentam impedir o aparecimento e a proliferação dos discursos que são efeito e via do poder.

Vimos que os saberes são produzidos a partir de práticas discursivas; e que eles – os saberes – determinados pelo poder, produzem "verdades" que constituem os sujeitos. Essa relação entre poder e saber será vista na análise que faremos do corpus de nossa pesquisa: transcrição de vinte horas aula de língua portuguesa. A *máquina de ensinar* – a sala de aula –, um espaço de relações de poder, é responsável pela produção de saberes que constituem os sujeitos professor e aluno. O professor, assujeitado à instituição, à medida que exercita seu poder para constituir, por meio dos saberes pedagógicos, um sujeito-aluno, também se constitui, porque o poder age em rede. O aluno, assujeitado, mas não imóvel, ao professor, constitui-se por meio dos sabres pedagógicos e inter-pessoais que são estabelecidos em sala de aula. Veremos na análise como os saberes são produzidos e como eles constituem os sujeitos professor e aluno.

Visto o saber, passemos para a fase do poder da obra de Foucault.

- Fase do poder

> A visibilidade é uma armadilha
> *Foucault*

Foucault teve tamanha fidelidade ao seu objeto de estudo – o sujeito histórico – que mesmo quando fala do poder, ele o coloca em posição secundária em relação ao sujeito; o poder está para a constituição do sujeito. Ratificamos isso com a fala do próprio Foucault (1995, p. 231):

> Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. (...) Meu objetivo... foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura,os seres humanos tornaram-se sujeitos.

Nessa fase, Foucault busca compreender como o sujeito é constituído mediante a ação do poder. Saliente-se, no entanto, que Foucault tem uma concepção dinâmica, descentralizda e positiva do poder. O poder é dinâmico porque está em constante transitividade no corpo social; é descentralizado porque não tem o Estado como seu espaço único de manifestação, mas ao contrário, manifesta-se nas mínimas relações sociais (família, relação professor e aluno); é positivo porque produz sujeitos dóceis, disciplinados, sistemáticos.

Negando a concepção tradicional do poder, Foucault o compreende, não como um objeto de que se pode apoderar, controlar, mas como uma luta, uma ação sobre ação que busca, há todo instante, o exercício do poder. Nessa visão, não existe aqueles que detêm o poder, e aqueles que não o detêm. Ao invés de dominado, possuído, o poder é antes tudo exercido. E aqui está a característica descentralizada do poder, pois esse exercício pode ser feito por qualquer sujeito, independente de sua posição na relação de poder. Isso é claramente visto no corpus de análise de nossa pesquisa, em que professor e aluno, ligados de maneira assimétrica, exercem, cada um ao seu tempo, "seu poder". O professor, imaginando ser o dono do poder, age sobre o aluno tentando mantê-lo o mais submisso possível. O aluno, no exercício do seu poder, resiste – não há relação de poder sem resistência (Foucault, 1995, p 248) – à ação do poder do professor quando, por exemplo, nega-se a fazer uma atividade. Assim, há uma relação de forças entre esses dois sujeitos, ou seja, uma luta constate pelo exercício do poder.

Embora já tenhamos mencionado a positividade do poder, é necessária uma abordagem mais clara sobre esse ponto tão particular da concepção de poder de Foucault. Para Foucault (1995, p. 244), o poder não deve ser visto pelos olhos da tirania "o modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta", porque seu objetivo não é reprimir os sujeitos, mas conduzir suas condutas para que eles se tornem sujeitos mais dóceis. Ratificando essa questão da não tirania do poder, diz Foucault (Idem ibid).

> O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um em relação ao outro, do que da ordem do "governo". Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia não apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos. (...) Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos.

Nota-se com essa citação que o poder, antes de repressor, é um gerenciador do comportamento dos sujeitos, isto é, ele age sobre os sujeitos com o intuito de dotá-los de determinadas competências. Machado (2008, p. XVI), falando da positividade do poder, diz

que “o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que o poder tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo.”

Ao falarmos no corpo, chegamos a um ponto crucial da fase genealógica de Michel Foucault: a ação do poder disciplinar. Segundo Foucault, o poder disciplinar surge no século XVII, quando o corpo do homem é descoberto como objeto e alvo do poder. Diferentemente do poder punitivo que suplicia o corpo do homem com os mais diversos instrumentos de tortura, a disciplina visa o controle sob os corpos a fim de torná-los obedientes e produtivos, como diz Foucault (2007, p. 118) em sua definição de disciplina “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Embora não suplicie o corpo com açoites, a disciplina também possui seus mecanismos de punição que primam, acima de tudo, pela correção dos desvios:

> O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente corretivo. Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário (multas, açoites, masmorra), os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido (FOUCAULT, 2007, p.150).

O poder disciplinar surge no final do século XVII e início do século XVIII como

> Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; (...) Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza (FOUCAULT, 2007, p. 120).

Dentro de um regime disciplinar, todos os movimentos do corpo, por menores que sejam, são monitorados com vistas a impedir a ociosidade, o desgaste e a indisciplina, pois esses desvios têm como conseqüência a improdutividade. Um corpo disciplinado é mais produtivo porque canaliza suas forças para o cumprimento da tarefa que lhe foi confiada. Característica do poder disciplinar é que ao mesmo tempo em que ele aumenta as forças do corpo, ele a diminui no sentido de não permitir que o corpo se rebele, ou seja, o corpo disciplinado está em um estado de obediência. De acordo com Foucault (2007, p 119), o poder disciplinar surgiu primeiramente “nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos

reestruturaram a organização militar." Dentro desses aparelhos ideológicos, pela ação ininterrupta da disciplina, os sujeitos são subjetivados.

Na busca de constituir os sujeitos, o poder disciplinar faz uso de uma série de mecanismos que regulam toda a atividade do corpo. Vejamos aqui alguns desses mecanismos disciplinares: a distribuição dos corpos, o controle do tempo e a vigilância. Foucault (2007) diz que o primeiro passo da disciplina é regular a distribuição dos corpos, pois isso permite a vigilância e o reconhecimento de cada sujeito. Em *Vigiar e Punir*, livro onde se vê claramente a ação do poder sobre os corpos, Foucault (2007, p. 123) fala do "*enquadramento"* que equivale a colocar cada sujeito em um espaço particular que lhe permita ser observado individualmente. Nas palavras de Foucault (Id. ibid) "cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo", porque assim será possível "evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças". Com essa individualização dos sujeitos, a disciplina cria um espaço analítico. A fim de comprovar o mecanismo disciplinar da distribuição, Foucault (2007, p. 125) remete-se à escola e diz que pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre". Ainda em relação à escola, Foucault (Id. ibid) diz que

> "A ordenação por fileiras", no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, (...) alinhamento das classes de idade segundo uma ordem de dificuldade crescente.

Com um lugar definido dentro da máquina disciplinar, o sujeito será agora regulado pelo mecanismo do tempo. Dentro do regime disciplinar não há espaço para a ociosidade. Cada movimento do sujeito deve estar voltado para uma produtividade. Somente um corpo disciplinado pode fazer bom uso do tempo que tem. Quando fala do tempo, Foucault (2007, p. 128) diz que

> no começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 852 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc.

Há uma relação direta entre o poder e o tempo; "O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização (FOUCAULT, 2007, p. 136).

Sintetizando os mecanismos disciplinares que agem dobre os corpos dos sujeitos, Foucault (2007, p. 141) diz que:

> A disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças).

Juntamente com a localização exata dos corpos e o controle de suas práticas, Foucault apresenta um outro mecanismo que age sobre o corpo: o olho do poder. Falamos da constante vigilância sobre os mínimos gestos do sujeito. A vigilância, no regime disciplinar, é onipresente e ininterrupta. Há uma subjetivação tal do sujeito que, embora o vigia se ausente de seu posto, o sujeito tem a certeza de que está sendo observado. Para que essa vigilância aconteça, o espaço onde se situa o sujeito deve ser organizado de maneira a possibilitar a vigilância sobre todos os corpos ao mesmo tempo. Foucault encontra esse espaço de vigilância constante no *Panóptico* de Bentham: um projeto arquitetônico que foi elaborado para as prisões do século XVIII. A arquitetura da prisão deveria ser em círculo com uma torre de vigia que podia observar todas as celas ao mesmo tempo. Foucault diz que o *Panóptico* se faz necessário "cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento. Embora esquadrinhe o corpo e subjetive um sujeito obediente, o *Panóptico,* de acordo com Foucault (2007, p. 169-171), não deve ser compreendido como um "edifício onírico" que resolverá todos os problemas da sociedade, "mas deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionalismo; uma maneira de definir as relações do poder com a vida cotidiana dos homens. Dentro do *Panóptico*, cada sujeito é um objeto de análise, tendo em vista que ele - *o Panóptico* é "uma espécie de laboratório de poder. (2007, p.169). Referindo-se à educação, Foucault (2007, p.166) diz que o panoptismo, quando aplicado ao espaço de ensino, "não há cola", nem barulho, nem conversa, nem dissipação". Isso se faz porque "uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência" (FOUCAULT 2007, p. 148). Assim, o *Panóptico*, elaborado para fins carcerários, toma dimensões múltiplas (escola, hospital,) dentro do corpo social, tornando-se "uma nova anatomia política cujo objetivo e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina" (FOUCAULT, 2007, p.172).

- Fase do cuidado de si

> Ocupar-se de si não é, portanto, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida.
>
> *Foucault*

Seguindo sistematicamente seu projeto de estudar a constituição histórica do sujeito, Foucault, depois de verificar a transformação do indivíduo em sujeito pelas ações do saber e do poder, interessa-se por um campo subjetivo da constituição do sujeito. Ele quer saber como o sujeito se constitui a partir dele mesmo, em outras palavras, como a sociedade ocidental desenvolveu uma cultura da constituição humana que via o cuidado de si como um *apriori* para a formação de um sujeito ético. Em *Uso dos Prazeres,* segundo livro da *História da Sexualidade*, publicado em 1984, Foucault apresenta um panorama desse momento de sua pesquisa:

> ...nem uma história dos comportamentos nem uma história das representações. Mas uma história da "sexualidade" (...) Meu propósito não era o de construir uma história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas. Também não era minha intenção analisar as idéias (científicas, religiosas ou filosóficas) através das quais foram representados esses comportamentos (...). Tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constituiu-se uma "experiência" tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma "sexualidade" (...) O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência – se entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.

Como se vê na citação, Foucault está interessado na sexualidade do sujeito, mas não a sexualidade no seu aspecto biológico, como entende o sexologista, mas enquanto "um modo, um caminho, muito importante de experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres de desejo" (VEIGA-NETO, 2007, p. 80). Partindo dessa concepção de sexualidade, Foucault vai à Grécia e constata como o conceito do *cuidado de si* se fez presente na constituição do cidadão grego; e mais que isso, como esse conceito se faz presente nas práticas educacionais de nosso tempo. Mas por que e para que cuidar de si? Pensando na escola, Foucault (1985, p. 26) diz que o cuidado de si é de suma importância para que o professor não haja com tirania

> Realmente não consigo entender o que é tão reprovável na prática daqueles que sabem mais de um determinado jogo de verdade do que outro participante e dizem a esse outro o que deve fazer, ensinam-no, passam-lhe conhecimento e explicam-lhe técnicas. O problema surge muito mais em saber como, quando se usa tais práticas (na qual o poder não é nem evitável nem intrinsecamente inaceitável), evitar os efeitos da dominância. Tais efeitos fariam um garotinho subserviente à autoridade sem sentido e arbitrária de um professor de escola primária, ou fariam um aluno dependente do professor que abusa de sua posição etc. Acredito que esse problema deve ser entendido em termos das leis relevantes, os métodos racionais de controle e também da ética, da prática de controle do eu e da liberdade.

Tal qual o professor, o aluno também deve aprender a cuidar de si; de sua prática como aprendiz. O reconhecimento do papel ativo do aluno no seu processo de aprendizagem está fundamentado em um nova concepção de educação, aprendizado e aluno. Convidando

Foucault para essa nova concepção, faz-se presente seu conceito de *governamentalidade* (2008), que em síntese, diz respeito a uma atitude ética que leva o sujeito a cuidar de si para que possa cuidar do outro. Examinando os documentos que regem a educação nacional, é possível comprovar a presença do cuidado de si, como bem atestam alguns dos objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998, pp. 7-8), quando dizem que o aluno deve

> - desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
> - conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

Assim, a escola não deve se interessar apenas pelo saber, mas também pelo ser do aluno. A educação formal contemporânea mostra-se desejosa de formar sujeitos que cuidam de si – governam-se –, que dominam um saber, mas o usam mediante a regência de um ser ético.

Em *A hermenêutica do sujeito*(2001a), Foucault mostra os caminhos que percorreu em sua pesquisa sobre o cuidado de si. Nesse curso, o filósofo apresenta Sócrates como o estimulador do cuidado de si na sociedade grega. Sócrates entendia que só cuidando de si, o governador poderia cuidar dos governados. Segundo Foucault, foi partindo do diálogo entre Sócrates e Alcebíades que se pôde falar em uma cultura de si. Nesse diálogo, Sócrates mostra a Alcebíades - que seria o futuro governador – que para que ele pudesse governar os outros, teria que primeiro governar a si mesmo; era necessário ter uma ética de autogoverno. Mais que uma preparação para assumir tal posição de governo, o cuidado de si deve ser um estilo de vida, ou nas palavras do Foucault (1997, p. 123) "ocupar-se de si não é, portanto, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida". Ainda em *A hermenêutica do sujeito,* Foucault (Id. ibid) apresenta os objetivos do cuidado de si "ser soberano de si mesmo, exercer sobe si mesmo um domínio perfeito, ser plenamente independente, ser completamente "de si".

Para que o sujeito exercite esse cuidado de si, ele precisa usar algumas técnicas que visam agir sobre seu corpo e sua alma. Foucault (1990, p. 56) diz que são técnicas "que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza sabedoria ou imortalidade." No estudo da *epimeleia* (cuidado de si, *souce*

de soi, cura sui) grega, Foucault faz um levantamento das técnicas de si, ou seja, as práticas que na cultura grega visavam formar um sujeito cuidador de si; eis as técnicas de si: a escuta, a escrita, memorização, meditação, a abstinência.

Assim, Foucault, munido de uma minuciosa metodologia, articulando a tríade saber-poder-ética, faz um levantamento histórico da constituição do indivíduo em sujeito. Esse condicionamento do homem à história é muito conveniente para a proposta da AD, pois como já foi dito, a AD investiga os efeitos de sentido que são enunciados por sujeitos discursivos que estão situados em lugares ideológicos – históricos. A historicidade dos sujeitos pode também ser vista nas linhas da parábola em análise: "Desde a mais tenra infância, as crianças eram ensinadas a usar devidamente suas muletas para não cair, a cuidar delas, a reforçá-las conforme iam crescendo, a envernizá-las para que o barro e a chuva não as danificassem". Por esse trecho, é possível observar que o uso das muletas é um traço cultural daquele país; logo, a educação (formal ou não-formal), como resultante das necessidades de um povo, deveria responsabilizar-se pela formação de sujeitos usuários de muletas, pois disso dependeria a perpetuação daquele povo. É assim que uma série de práticas discursivas e não-discursivas – o fato de reforçar as muletas, envernizá-las – prol muletas, transitam nessa comunidade e constituem historicamente os sujeitos. Assim, compreendendo que o sujeito de muletas é o resultado da ação dos discursos, podemos compreender a aparição, no século XXI, dos sujeitos-ecológicos, isto é, sujeitos transpassados por discursos da sustentabilidade do planeta.

O último conceito de que iremos tratar que se relaciona com a constituição do sujeito da AD é o de clivagem. Estar clivado é estar fragmentado; é assim que se encontra o sujeito da AD considerando a leitura que Lacan faz da teoria do inconsciente, de Freud. A partir de Freud a identidade não está mais estabelecida sobre um "eu" centralizado, unificado e seguro no seu "penso, logo existo" descarteano. Lacan vai dizer que o "eu" se constitui a partir do outro – o inconsciente. Assim é que o centro do sujeito não é mais o porto seguro do consciente, posto que ele - o sujeito - é dividido, clivado entre o consciente e o inconsciente. Fundamentado nisso, o sujeito lacaniano – um sujeito do inconsciente, diferente do sujeito pensado por Foucault, isto é, um sujeito concreto (histórico) que se constitui pelos discursos que o envolve - fica migrando entre o consciente e o inconsciente, sem ter um controle total sobre o que diz. Com bastante concisão sobre essa questão do sujeito clivado, Mussalim (2006, p. 134) diz que "o sujeito não é senhor de sua vontade; temos um sujeito que sofre as coerções de uma formação ideológica e discursiva, ou temos um sujeito submetido à sua própria natureza inconsciente". Como bem frisou em seu texto "O sujeito e o poder", Foucault

teve como seu objeto de estudo o sujeito; logo, não vemos outra maneira de fechar essa questão a não ser passando a palavra mais uma vez ao filósofo. Assim, Foucault entendia o sujeito (2007a, p. 107) como "um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes". Com essa noção de sujeito, podemos entender o que possibilitou que o jovem "louco" assumisse outro papel: o de não usuário de muletas. Isso se deu porque havia uma possibilidade, ou melhor, um espaço histórico-ideológico que estava à espera de qualquer indivíduo para ocupá-lo. Logo, ao passar para outra formação discursiva, com outras "verdades", o rapaz constitui-se em um outro sujeito, o de usuário das pernas para o exercício da locomoção.

1.3 A força do poder e o saber da verdade

> Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "recalca", "censura", abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade.
>
> *Foucault*

Tão próximo ao poder e à "verdade" está o saber (*discursos verdadeiros)* (MARSHALL, 1994). Saber, poder e verdade. Eis a tríade que transpassa os sujeitos por meio das práticas discursivas e não-discursivas e lhes imprime uma identidade para um dado momento histórico. Essa tríade será agora nosso objeto de análise que vai se dar pela observação singular de cada um de seus elementos, mas não ao ponto de desmembrá-los por inteiro, tendo em vista a íntima relação funcional entre eles. Assim é que, por exemplo, na abordagem do poder, naturalmente vai aparecer o saber e por sua vez a "verdade". Partamos do poder. Embora já tenhamos tratado do poder anteriormente – nas fases da obra Foucault –, o que agora faremos é um aprofundamento da questão que culminará com a análise da parábola das muletas.

Se fôssemos estudar o poder pelas vias tradicionais, teríamos de imediato que fazer uma relação direta com termos como subjugação, domínio, posse, dominador e dominado. Nessa visão, o poder é tido como um objeto de que se pode valer o dominador para usar contra o dominado quando esse fizer algo que quebre o programa estabelecido pelo seu senhor; mais ainda, quando sua soberania estiver em perigo. A história nos apresenta uma gama de fatos que comprovam o uso desse poder centralizado, como o período absolutista na França, a ditadura no Brasil - e a espreita para punir qualquer ato de resistência. Com isso não dizemos que nessa época não houve resistência, pois esta, segundo Foucault (1995), é inata às

relações de poder. Um exemplo disso é o trecho da música de Chico Buarque – "apesar de você amanhã há de ser outro dia" – em que o eu lírico resiste ao sistema ditatorial representado pelo pronome "você". Se formos para o campo da educação, aí ainda está o professor-soberano que, marcado pela autoridade que lhe é outorgada pela instituição, defende a todo custo o poder de que ele julga ser dono. Do outro lado, está o aluno que se submete às inúmeras aplicações do exercício do poder do professor, pois ele (o professor) possui em suas mãos os mecanismos de controle (caderneta, prova, hierarquia). Outro pensar tradicional do poder é entendê-lo como o saber, não havendo, portanto, distinção entre saber-poder; essa noção é herdada da famosa relação estabelecida por Francis Bacon: "saber é poder". Ao contrário, apesar de haver entre eles uma relação de causa e conseqüência, como nos diz Foucault (2007, p. 30): "temos que admitir que o poder produz saber", o processo de acontecimento de cada um está baseado em diferentes propriedades, conforme postula Veiga-Neto (2007, p. 130): "As relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber". Essas diferenças fundamentam, por exemplo, o porquê de os saberes serem passíveis de aprendizado tendo em vista que eles são situados dentro de uma forma que podemos entender como matéria, conteúdo, modo de dizer e agir. Já o poder não está no campo do aprendizado, mas no do exercício.

Foucault (1992a, p. 404), apesar de afirmar que seu objetivo "não foi analisar o fenômeno do poder...", estudou-o como um acontecimento que, fluido no discurso, estabelece saberes e verdades. Antes de qualquer coisa, Foucault (1993, p. 91) vai dizer que sempre se está dentro do poder: "estamos sempre 'dentro' do poder, não há como escapar dele". Diferentemente do entendimento tradicional do poder que o compreende na sua centralidade, Foucault (1995, p. 247) tem o poder como uma dispersão que penetra todas as camadas da sociedade: "As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social". Essa posição situa os sujeitos dentro de uma fluidez do poder que segundo Foucault (2008, p. 183) "não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles". É um estar momentâneo (exercício do poder) no poder e não de detê-lo. Em consonância com essa característica dinâmica do poder, há a dinâmica do exercício do poder por parte dos sujeitos que se movem a todo momento na luta pelo poder, como diz Silva (2004, p. 171) fazendo referência à idéia nietzscheana "por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é a luta pelo poder".

Nessa leitura foucaultiana, o poder perde sua posição de carrasco sempre pronto a punir os transgressores. Foucault nos revela que ao poder não cabe o juízo de valor que damos por exemplo à vida, dizendo que ela é boa ou má; ou seja, bem ou mal não são atribuições para o poder, não fazem parte de sua natureza constitutiva. O poder simplesmente existe e sua

presença é certeza de constituição de sujeitos. Na sua fase genealógica, especificamente no livro "Vigiar e Punir", ele mostra como a ação do poder disciplinar age sobre os sujeitos imprimindo-lhes uma certa identidade:

> O corpo humano entra numa máquina de poder que esquadrilha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para operarem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e eficácia que determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis" (FOUCAULT, 2007, p. 119).

Ratificando essa não atribuição de juízo de valor ao poder, mas o compreendendo como uma relação de forças que se moldam ao contexto das relações entre os sujeitos, Foucault (1995, p. 243) apresenta uma série de características do poder, ou melhor, do exercício do poder: "ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável". Essa ação indiscriminada do poder na fabricação dos sujeitos pode ser vista em Foucault (1995, p. 241) quando fala da escola:

> Seja, por exemplo, uma instituição escolar: sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um "bloco" de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do "valo" de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal).

O sujeito-professor coloca em funcionamento uma série de mecanismos de poder – exercícios, chamada, testes, repreensões, notas – que visam à produção de um sujeito-aluno "dócil", isto é, disciplinado, apto para o aprendizado. Vemos com isso a positividade do exercício do poder que se responsabiliza pela constituição de sujeitos produtivos.

Na proposta foucaultiana para o poder não há espaço para a estaticidade ou petrificação do poder. Na verdade, o próprio Foucault (1995, p. 242) indetermina o poder quando diz: "não há algo como "o poder" ou "do poder"; para ele, o que existe é um exercício do poder que só pode ocorrer entre sujeitos ativos que agem uns sobre os outros. É a partir desse entendimento do poder como um exercício que Foucault (idem, p. 247) vai ressaltar a impossibilidade da posse do poder: "o exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados". Sendo o poder sempre uma

ação sobre outra ação, podemos aqui entender que a busca dos sujeitos pelo poder é uma constante tentativa de agir, de atuar sobre o outro para governá-lo. Situando o poder nessa condição de ações mútuas, Foucault (Idem, p. 244) traz para sua noção de poder, um elemento central para uma prática descentralizada do poder: a liberdade. Segundo ele:

> O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto livres – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas.

Ao trazer para o exercício do poder a emergência da liberdade, o filósofo apresenta um outro determinante que, segundo ele, é inerente à prática do poder. Trata-se da resistência que é o exercício da liberdade. Essas resistências não estão diretamente em oposição ou a favor de um determinado indivíduo ou instituição; é uma luta contra o "governo da individualização" (FOUCAULT, 1995). Nas palavras de Foucault (1995 p. 235) "são uma oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação: lutas contra os privilégios do saber. Porém, são também uma oposição ao segredo, à deformação e às representações mistificadoras impostas às pessoas". Sintetizando essa questão do poder, diz Deleuze (1991, p. 79):

> O poder não é essencialmente repressivo (já que "incita", "suscita", "produz"); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação).

A parábola em análise nos dá um exemplo desse poder descentralizado que foi postulado por Foucault. Na leitura foucaultiana, o que existe são micro poderes que se espalham por todas as camadas sociais. É essa teia do poder que explica o fato de o jovem, em dado momento, pensar que poderia abandonar a tradição de seu povo; como também explica a atitude de um professor, que abandonando o ensino tradicional, re-organiza sua sala de aula, aplicando um novo método de ensino. Na defesa de sua nova "verdade", o jovem pratica seu exercício do poder. No entanto, como o poder é exercido, e não possuído, o turno de exercício do poder fica migrando de um sujeito para outro; isso fica claro nos vários sujeitos que interpelam o jovem: "Enquanto apresentava suas idéias, os anciãos do lugar, seus pais, seus mestres, seus amigos, todos o chamavam de louco." "- Como você pode ir contra toda a nossa tradição?". É uma luta constante de ação sobre ação; uma tentativa de governar o outro. Para que o jovem pudesse entrar no exercício do poder foi necessário que ele tivesse liberdade. É essa liberdade que Foucault diz ser fundamental para que se estabeleça a relação do poder, pois sem ela haveria a escravidão que implica uma ação única de um dominador sobre um

dominado. Levado a julgamento por vários segmentos de seu povo – amigos, mestres, anciãos, família – o jovem permanece resistindo; é esse embate de forças que constitui a relação de poder. Mergulhados nessas relações de poder, os sujeitos vão se constituindo à medida da força dos discursos que os transpassam. Assim é que o jovem, após longa resistência ("Mas o nosso homem continuava a cismar com a idéia, até que um dia decidiu pô-la em prática. De início, conforme fora advertido, caiu repetidas vezes"), constitui-se como um sujeito que não mais usa as muletas para andar: "Mas, pouco a pouco, foi adquirindo segurança e, em poucos dias, corria pelos caminhos". Não usar as muletas tem uma conotação de liberdade: "saltava as cercas dos campos e cavalgava pelos imensos prados", que se estende para além das muletas. Porém, como sempre se está assujeitado, o jovem de nossa parábola está agora sobre a regência daqueles que usam as pernas para andar; isso também vai muito mais além do que o simples fato de andar. É um assujeitamento a todo um sistema ideológico que vai transpassar o jovem, imprimindo-lhe novos saberes e novas "verdades". O jovem, agora usuário das pernas, está em outra ordem do discurso; está na posição de quem pode dizer uma "verdade" porque o poder que exerce torna verdadeiro determinado saber: é possível andar sem as muletas. Porém, sendo a verdade histórica, é provável que depois de muito andar ele queira voar. A mudança da verdade do jovem "louco" está ligada à sua adesão a um outro saber. Passemos então à reflexão sobre o saber sob a ótica de Foucault.

Vejamos de imediato como Foucault (2007a, p. 204) compreende o saber "a esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência... pode-se chamar saber."

Ao passo que alguns entendem o conhecimento pelo caminho da natureza, isto é, como uma faculdade humana (biológica, cerebral), Foucault vai entendê-lo como um acontecimento histórico que se constitui sob a tutela do poder. Íntima é a relação que o filósofo faz entre saber, poder e discurso. É o acontecimento, com suas regras, que determina para Foucault tanto o discurso quanto o saber. Assim, o discurso, como o saber, não surge de um nada, ou não está sujeito à ação individual de um sujeito que por um instante se compreenda como senhor de seu enunciado. O discurso, para Foucault (2007a, p.132), é uma dispersão histórica regulada pela formação discursiva:

> Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (exemplificar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência...é de parte a parte histórico – fragmento de história.

Esclarecendo seu método arqueológico para a AD, Foucault (Idem, p. 157) diz qual é o papel de sua arqueologia e o porquê de ter o discurso como objeto:

> A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras... é a descrição sistemática de um discurso-objeto.

Ao transcorrermos sobre o saber, naturalmente apareceu o discurso; afinal, a que se deve esse aparecimento? Foucault deixa evidente que na "Arqueologia do Saber" seu objetivo era verificar o que dava a um determinado saber, como o saber médico, possibilidade de existência e que para fazer essa análise ele se valia da materialidade do discurso. É nessa materialidade que se estabelece a estreita relação entre saber e discurso, pois à medida que o saber se concretiza pelas práticas discursivas ele – o saber – se vale do discurso como um canal que, fluindo saber/poder, forma os sujeitos. O que interrogava Foucault em sua fase arqueologia era: "o que há nas práticas discursivas que permitem o aparecimento de tal objeto do saber como algo pensável, inteligível e passível de se tornar ciência?"; mais instigante ainda é a pergunta: "como esses saberes constituídos agem na formação dos sujeitos?". Como dissemos anteriormente, o conhecimento, para Foucault (2007a, p. 204), está no campo do acontecimento histórico que é determinante para a constituição do saber por meio das práticas discursivas:

> A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode se chamar de *saber*. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma determinada prática discursiva.

Ratificando a importância das práticas discursivas para a constituição do saber, assim diz Foucault (idem, p. 205): "mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma". Surgindo dessa constituição regulada, o saber torna-se previsível, estável e domesticável no sentido de estar à disposição de quem o queira adquirir; o que não acontece com o poder. Ao falarmos do poder, estamos trazendo para o saber um tipo de regente, pois é o poder que vai determinar o saber. Determinar como verdadeiro ou falso. Foi analisando essa relação saber-poder que Foucault pôde fazer sua história da loucura, em que observou como a ação do poder sobre o saber da loucura determinou e separou os sãos dos loucos. Ratificando a estreita relação entre saber e poder, Roberto Machado, prefaciando *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 2008, p. XXI), diz que

> saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas

> relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber.

Em retorno ao nosso jovem "louco" da parábola, podemos exemplificar a constituição histórica do saber e sua estreita relação com o poder. Como todo saber está sujeito a uma prática discursiva, o saber da necessidade das muletas estava baseado numa série de discursos "verdadeiros" que estavam disseminados na cultura daquele país: "Desde a mais tenra infância, as crianças eram ensinadas a usar devidamente suas muletas". Esse uso das muletas não foi resultante da ação individual, mas coletiva, dos habitantes daquele país que, em determinado momento histórico, institucionalizaram as muletas como marca cultural. Característica do saber é a sua domesticação, ou seja, a possibilidade de domínio que se pode ter sobre ele. Isso fica claro na fala dos moradores, que por terem apreendido o saber da necessidade das muletas, rebatem o questionamento do jovem: "Mas a quem teria saído este rapaz? Não percebe que sem as muletas cairá irremediavelmente". Assim, ao questionar o uso das muletas, o jovem estava indo de encontro aos paradigmas que tradicionalmente fundamentavam sua cultura; ele estava negando a "verdade", ou melhor, a *vontade de verdade* que por muito tempo regia os habitantes de seu país. Chegamos enfim ao último elemento da tríade: a verdade. Compreenda-se que ela – a verdade –, na concepção foucaultiana, não está no campo do místico, espiritualista, do oculto, mas no campo da materialidade histórica, pois "a verdade é coisa deste mundo" (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Diz a língua do povo que a verdade é um espelho que caiu das mãos de Deus e que ao quebrar-se, teve seus pedaços distribuídos entre os homens que tomam cada pedaço do espelho como se fosse o todo, ou seja, a verdade. Poderíamos transcorrer inúmeras páginas na tentativa de dizer o que é essa entidade que constitui os indivíduos em sujeitos e os impele a viver ou morrer por suas verdades. Falamos da verdade não como um objeto que está escondido e que precisa ser encontrado e imposto aos que não o possuem; ao contrário, falamos da verdade como algo a ser criado, um processo que se metamorfoseia na via da história.

De imediato, essa visão estanque da verdade absoluta está baseada na dialética platônica que compreende a existência de dois mundos, a saber: o mundo sensível – o material - e o mundo inteligível – das idéias. Entre esses dois há uma grande diferença, pois o sensível é o mundo das imperfeições, das trevas, das inverdades, enquanto o inteligível, só alcançado pela racionalidade, é o mundo da perfeição, da luz, da verdade absoluta. Segundo Foucault (2008, 20), foi a partir da dicotomia platônica que se estabilizou nas ciências

humanas “uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal”. “a verdade”, nessa compreensão platônica, é localizável, estanque.

É notória nas ciências humanas, em particular pelo propósito dessa pesquisa, na educação, a aplicação dessa visão dicotômica em que o professor, supondo-se dono da verdade absoluta devido ao seu conhecimento da disciplina, superpõe-se ao aluno que é visto como aquele que está nas trevas – “sem o saber” – e que precisa vir para a “luz” que só pode ser acessada pela via da verdade absoluta do professor. Foucault (2008a) não nega a presença da verdade, mas diz que o que há não é “a verdade”, mas uma vontade de verdade que se move pelas mãos da história. Para falar nessa questão da vontade de verdade, Foucault (Idem, p. 8) levanta um questionamento: “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”. Poderíamos responder dizendo que o perigo está no receio que os sujeitos têm de sair do exercício do poder. Esse receio faz com que o poder determine que saberes devem ser verdadeiros e quais devem ser falsos. Quando se fala em vontade de verdade, abre-se uma brecha para que se diga que as vontades não são permanentes, mas estão à mercê dos acontecimentos. Isso fundamenta a compreensão de que as verdades são históricas como bem mostra o filósofo francês (FOUCAULT, 2008a, p.14-15):

> Porque, ainda nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo –, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; um século mais tarde, a verdade, a mais elevada já não residia no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou...

É assim que a vontade de verdade aparece na visão de Foucault como um mecanismo de regulação do discurso. Como os demais mecanismos de regulação, a vontade de verdade está acobertada pelo “suporte da instituição e por todo um conjunto de práticas” (Foucault, 2008a, p 17). Estreitando a relação saber-poder-verdade, diz Foucault (1976, p. 93 e ss):

> ...somos forçados a produzir a verdade do poder que a sociedade exige ...nós *devemos* falar a verdade; somos constrangidos ou condenados a confessar ou descobrir a verdade. O poder nunca cessa sua interrogação, sua inquisição, seu registro da verdade: ele institucionaliza, profissionaliza e recompensa sua busca ...é a verdade que faz as leis...somos destinados a um certo modo de viver ou morrer, como uma função dos discursos verdadeiros que são os portadores de efeitos específicos de poder.

Já foi possível observar a questão histórica da verdade; principalmente nos tópicos que trataram do sentido e do saber. O que vamos abordar aqui é o aspecto coercitivo da verdade. Quando trata da questão “verdade”, Foucault a coloca como um mecanismo de controle do

discurso. Esse controle sobre o discurso é a tentativa de manter-se no exercício do poder. Na parábola em análise, as falas do ancião e do pai são uma amostra desse controle do discurso: "Aproximou-se dele um ancião e lhe disse: - Como você pode ir contra toda a nossa tradição? Durante anos e anos todos temos andado perfeitamente com este amparo. "Então aproximou-se seu pai, e disse: Se seu bisavô, seu avô e seu pai usaram muletas, você também deve usá-las, porque isso é correto.". As vontades de verdade aparecem aqui determinadas pelas palavras "perfeitamente" e "correto". Isso nos leva a concluir que não usar as muletas é sinônimo de erro, imperfeição, insanidade. O pai e o ancião estão em uma ordem do discurso que lhes permite dizer "a verdade". Portanto, qualquer outro saber - o saber de não usar as muletas – não pode ser tido como verdadeiro, pois dizer a "verdade" implica estar no exercício do poder sobre determinado saber, o que em nossa parábola equivaleria ao fato da fala do jovem ser acatada caso ele estivesse em outra ordem do discurso – um mestre, um legislador – que não a de um simples filho de um cidadão comum. Essa possibilidade que o jovem tem de poder dizer a verdade, desde que esteja em outra ordem do discurso, fundamenta-se no que Foucault (2008, p.12) chama de *regimes de verdade*, isto é, uma política, presente em toda sociedade, para a instituição e regulação da "verdade":

> Cada sociedade tem seu regime de verdade, "sua política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nota-se na citação acima que a verdade está escoltada por mecanismos que trabalham em conjunto para que ela se mantenha "inalterável". No entanto, essa organização em torno da verdade esconde uma *vontade de verdade*. E é ela, que apoiada nas instituições e nas práticas de difusão dos saberes (FOUCALT, 2008a), age sobre os demais discursos impelindo-os a dizer a "verdade". Isso nos faz compreender o porquê das colocações do ancião de nossa parábola que para convencer o jovem de que ele estava "errado", faz menção dos aparelhos difusores da "verdade" sobre o uso das muletas: "como vai menosprezar nossa biblioteca, onde está centrado todo o saber de nossos antepassados sobre a construção, uso e manutenção das muletas? Como vai ignorar nossos museus, onde são admirados os mais nobres exemplares, usados por nossos próceres, nossos sábios e mentores?".

Para findarmos nossa reflexão sobre a verdade, vejamos o resumo que Foucault (2008, p. 13) faz de sua abordagem sobre a verdade citando cinco características que ele considera historicamente importantes em qualquer *economia política de verdade*:

> A "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política; é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande) é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação) enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas").

Com essa análise da "verdade", fechamos um ciclo do nosso texto que teve por objetivo apresentar a proposta teórica da Análise do Discurso de linha francesa. É baseado nessa teoria da leitura do discurso, com ênfase na visão foucaultiana do sujeito e do saber/poder, que o *corpus* dessa pesquisa será analisado. Antes, porém, vamos entrar em outro campo que é pertinente ao estudo de nosso texto: a educação. Assim, no próximo capítulo, ainda fazendo uso da base teórica da AD, vamos refletir sobre as temáticas: escola, formação do professor de língua materna, ensino-aprendizagem e avaliação.

II Educação: muletas à docilidade do corpos

> A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivoo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política.
>
> *Durkheim*

A declaração de Durkheim, em epígrafe, pode ser confirmada com mais um trecho da parábola que tem nos servido como objeto de exemplificação: "Desde a mais tenra infância as crianças eram ensinadas a usar devidamente suas muletas para não cair". Nota-se que todo indivíduo daquele país precisava passar pelo processo educativo de uso das muletas, pois isso lhe garantiria inserção e crescimento social. É a partir daqui que podemos perceber que educação, do latim "*educare*", cujo significado é extrair, desenvolver, está diretamente relacionada com a idéia de formação ou desenvolvimento para um determinado fim que é histórico e sujeito à formação cultural de um povo. Coutrim (1985, p. 14) mostra esse caráter formativo da educação quando apresenta alguns pensadores, como Platão, para quem e a educação "consistia em dar ao corpo e à alma toda a beleza de que são capazes". Dewey (1978) entendia a educação como "um processo de contínua reconstrução da experiência, com propósito de ampliar e aprofundar o seu conteúdo social". Luzuriaga (1975) compreendia a educação como uma "influência sistemática sobre o jovem, com o fim de formá-lo". A respeito da historicidade da educação, três momentos nos chamam a atenção. O primeiro é o da disparidade da educação oferecida aos atenienses e espartanos. Estes eram formados para a arte da guerra; enquanto aqueles, para a arte do pensar. O segundo momento está na Idade Média, onde a educação era uma extensão da igreja. Em terceiro, está a educação deste século XXI, que vem tentando formar um sujeito para a sustentabilidade do planeta. Falaremos um pouco mais sobre isso mais adiante. O fato é que, como nos diz Brandão (1988, p. 71)

> O que existe de fato são exigências sociais de formação de tipos concretos de pessoas *na* e *para* a sociedade. São, portanto, modos próprios de educar - por isso, diferentes de um cultura para a outra – necessários à vida e à reprodução da ordem de cada tipo de sociedade, em cada momento de sua história.

Visto o caráter formativo da educação, que toma o homem como objeto, vejamos como essa formação se efetiva. São dois os processos de formação: processo de formação assistemático e processo de formação sistemático. O primeiro acontece fora do espaço institucionalizado de ensino (a escola), de maneira natural – com uma sistematicidade

empírica – e com atores mais diretos - familiares. O segundo processo, tomando a escola como espaço de ensino-aprendizagem, caracteriza-se principalmente por buscar imprimir nos sujeitos uma identidade previamente estabelecida pelas epistemologias de um dado momento histórico. Para a construção do sujeito, a escola se vale de uma variedade de saberes: relação ensino e aprendizagem, distúrbios da aprendizagem, didática, a relação de poder em sala de aula, psicopedagogia. Assim, é na ação conjunta dos dois processos educacionais - formal e informal -, que o homem vai se constituindo como um sujeito educado; e isso está diretamente ligado ao exercício da cidadania, pois segundo Vieira (1996, p.72) a educação é "precondição para o exercício da cidadania". Reconhecer a interdependência dos dois processos na formação do sujeito é antes de tudo uma questão ética, pois da informalidade o homem traz uma série de saberes primários que são alicerces para os saberes formais. A sala de aula é a parte de um todo – a educação do homem –; logo, a outra parte – o saber informal – deve ser reconhecida e situada dentro da escola como uma aliada, não sendo discriminada porque não escrita no currículo institucionalizado.

Ao refletimos sobre o formal e o informal, fazemos uma ponte para tratarmos de um aspecto central da educação: a teoria educacional. Dada a heterogeneidade das teorias da educação, focaremos nossa reflexão na dualidade: *educação tradicional* e *educação nova* que aqui aparece como a linha da educação não tradicional. A educação tradicional, compreendemos, está para o aspecto formal, rígido; a educação não-tradicional para o flexível. Comecemos pela rigidez. O modelo tradicional de educação surgiu no século XIX como uma reação ao *Antigo Regime* monárquico. O século XIX assistiu à ascensão da burguesia republicana e democrática que tinha como um de seus lemas "a educação é direito de todos", pois é pela educação que se formam os cidadãos. Assim, é nesse contexto que surgem os "sistemas nacionais de educação" que tinham como subsistemas as escolas. Estas, diz Saviani (2000, p. 6), surgem "como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizá-los logicamente". Nesse modelo tradicional, o professor assume o papel central no processo de ensino e aprendizagem, pois ele é detentor do saber que será transmitido para os discípulos posicionados como receptores passivos diante da "onisciência" do mestre. Para que o aluno apreenda os conteúdos, o mestre usa a metodologia expositiva que se fundamenta em cinco passos (SAVIANI, 2000, P. 43): *preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização, aplicação*. O passo da *preparação* compreende o momento da aula em que o professor relembra o assunto dado na aula anterior; na *apresentação*, ao aluno é apresentado um novo conhecimento que ele deverá

assimilar pela *comparação* com o conhecimento velho; o passo da *generalização* corresponde ao momento em que o aluno, tendo já assimilado o novo saber, consegue identificar as particularidades do novo conhecimento, suas possibilidades outras de acontecimento; por fim, o passo de *aplicação* é o momento de exercitar o novo saber para que se possa comprovar se houve ou não aprendizado, não havendo, são feitos mais exercícios.

Ao inverso de toda a rigidez da educação tradicional, a *educação nova*, fundamentada em nomes como Decroly, Montessori, Freinet, traz uma proposta literalmente revolucionária para as salas de aula. É literalmente uma mudança radical da compreensão do professor, do aluno, da sala de aula, da educação. O professor, sob a ótica da *Escola Nova*, deixa de ser o centro das atenções; ele não é mais o detentor do saber, mas um mediador que ao invés de transmitir o conhecimento, cria as possibilidades para que os alunos sejam participantes diretos na construção de seu saber. Notamos assim um outro saber que se tornou em "verdade": o sujeito-aluno deve participar da construção de seu conhecimento. É a *vontade de verdade*, determinada pelo exercício do poder dos novos teóricos da educação, que agora determina o protagonismo do sujeito-aluno. O aluno tem um papel ativo e deve ser estimulado à crítica, à criação de hipóteses que vão desencadear uma série de atividades destinadas a buscar respostas para as hipóteses levantadas, ou seja, o aprendizado se dá pelo método da resolução de problemas. Outro aspecto diferenciador entre a educação tradiconal e a não-tradicional é que esta, embora trabalhe na coletividade, procura conhecer cada aluno na sua individualidade psicológica, emocional e social. Saviani (2000, p. 9) mostra claramente essa diferença quando diz que a escola nova deslocou o eixo da questão pedagógica

> Do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

No Brasil, após 1920, a *Escola Nova*, sob a regência de grandes nomes da educação nacional: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, chega com vistas a reestruturar a educação nacional como fica evidente no texto do PNE (Plano Nacional da Educação):

> Há mais de 60 anos, em 1932, destacados educadores e intelectuais brasileiros lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual recomendaram a necessidade da elaboração de um plano amplo e unitário para promover a reconstrução da educação no País. Tão forte foi esse alerta que, dois anos depois, a Constituição de 1934 incluiu um artigo que determinava como uma das competências da União fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados.... (art. 150).

Mas havia um grande obstáculo: a escola nova havia sido pensada e arquitetada para colocar a qualidade acima da quantidade. Para atingir essa qualidade eram necessários um número reduzido de alunos em sala, máximo de 25, variados materiais didáticos, biblioteca. Como conseguir tudo isso em uma escola popular? Assim, a Escola Nova ficou conhecida como a educação para as elites que podiam sustentar uma metodologia para a qualidade da educação. Isso culminou com a abertura de apenas algumas escolas experimentais do método escolanovista. Embora não tenha se massificado, os rumores da educação nova chegaram às escolas públicas que, não tendo a estrutura adequada para tal método, procuraram compensar com a despreocupação com a transmissão dos conteúdos e o afrouxamento da disciplina; atitudes essas que prejudicaram e muito os alunos da escola pública que têm a escola como único meio para o acesso ao conhecimento elaborado. Então, quem está com a razão, tradicionais ou não tradicionais? Podemos ter uma resposta com uma outra indagação de Paulo Freire (1996, 30): "Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" Essa pergunta na verdade é uma resposta democrática à aplicação das teorias educacionais tradicional e não tradicional; é o meio termo que garante uma educação completa. Não se deve ignorar o tradicional porque "velho", ou abraçar o não-tradicional porque "novo"; é o complexo processo de ensino e aprendizagem que determina a dosagem do "velho" e "do novo". Vemos aqui três "verdades": tradicional, não-tradicional, tradicional e não tradicional. Essa tríade nos mostra que no lugar de existir a verdade, o que existe são *vontades de verdade, isto é,* a eleição temporária de uma "verdade". Essa eleição é criada e mantida pelos regimes de verdade das instituições sociais – Ministério da educação, secretarias de educação, escolas – que determinam as "verdades" mediante a ordem que ocupam no corpo social. A "verdade", mantida por uma vontade de verdade, é volátil; a prova disso está na oscilação das teorias educacionais que têm regido o sistema educacional brasileiro: tradicional, não-tradicional, tradicional e não-tradicional. Nesse instante em que refletimos sobre a educação escolar, é inevitável não pensarmos na hierarquia e nos ditames do sistema que regula as agências formadoras, ou seja, as escolas. É sobre ela que nos ateremos agora.

Sistema institucionalizado de ensino que funciona como um regulador social, a escola, diz Foucault (2008a, p.44), não é outro espaço senão o de "uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso". Como espaço formador responsável pela subjetivação de sujeitos, ela – a escola – possui práticas discursivas e não-discursivas que trabalham em conjunto para a constituição de um dado sujeito historicamente solicitado.

Foucault (2007, pp. 125), quando fala da disciplina na escola, apresenta-nos um exemplo desse processo sistemático de formação:

> A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova...

Dentro da escola, o indivíduo é obrigado a participar de uma série de atividades que são tidas como eficazes para a construção de um determinado sujeito cultural. Daí que devemos compreender a escola como um espaço sócio-cultural ideologicamente marcado. Essa regulação ideológica fica evidente se nós observarmos os documentos estatais que direcionam o pensar e o fazer nas escolas; tais documentos são a L.D.B 9.394/96 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o PNE (Plano Nacional da Educação) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – nível fundamental). Um exemplo de cada documento comprova a regulação ideológica a que escola está assujeitada. Os exemplos estão assim escalonados: primeiro o PNE (2001, p. 34) com seus objetivos gerais; os PCNs (1998, p. 7) com cinco dos seus dez objetivos e a L.D.B (96, p. 1) com alguns dos princípios básicos para o ensino:

> Em síntese, o Plano tem como objetivos:
>
> - a elevação global do nível de escolaridade da população;
> - a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
> - a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democrática;
> - democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
>
> Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:
>
> - compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
> - posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
> - conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
> - conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
>
> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

É com base nessas leis educacionais que podemos compreender as práticas discursivas e não discursivas que circulam dentro da escola formando um determinado tipo de sujeito. Uma vez que foram citadas as leis educacionais, é pertinente a presença de mais uma que diz como a escola deve agir para garantir a formação dos cidadãos; trata-se dos "Referenciais para a formação de professores", sancionados em 2002. Segundo os *Referenciais para a formação de professores* (2002, p. 24) a escola só poderá contribuir para a formação de cidadãos quando garantir aos alunos

> A possibilidade de, ao longo da escolaridade, compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades.

A descrição que aqui fazemos da escola demonstra que ela funciona como uma máquina que recebe a matéria prima – aluno – com o fim de torná-la em um bem para a sociedade. Dada a sua matéria prima, a máquina tem um funcionamento bem complexo; são saberes diversos (educacionais, emocionais, psicológicos, didáticos, políticos) que ela precisa articular na busca de formar o cidadão. Toda essa pluralidade de saberes que a escola precisa articular faz dela uma instituição conflituosa por natureza. A vida escolar resulta de um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, o processo escolar delineia-se pela heterogeneidade dos acontecimentos. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais.

Para o exercício de seu poder formador da governamentalidade, a escola conta com uma série de mecanismos disciplinares: arquitetura, horário, professores, gestores, plano político-pedagógico, registro de presença. Não entraremos em detalhes sobre todos esses mecanismos tendo em vista a notoriedade de suas funções; mas destacamos a arquitetura em virtude da abordagem que Foucault dá à questão. Segundo Foucault (2007, p. 145) a escola moderna foi arquitetada como um vigia: "o próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram partidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares, encontrava-se um alojamento oficial." Dos corredores estreitos, dos altos muros que lembram as prisões, da cantina, do pátio, tudo na escola converge para

constituição de um sujeito disciplinado. As fotos da escola, onde fizemos a coleta dos dados, reforçam o caráter constitutivo da arquitetura da escola que objetiva os sujeitos-escolares

Nessa foto é possível observarmos a regularidade da divisão das salas que estão dispostas em um corredor. Há um nivelamento na distribuição dos alunos, isto é, todos estão distribuídos de maneira igualitária. Uma amostra clara da tentativa de homogeneização dos sujeitos no espaço disciplinar. Saliente-se que essa distribuição das salas faz lembrar as celas de uma prisão onde se está sobre constante vigilância.

1

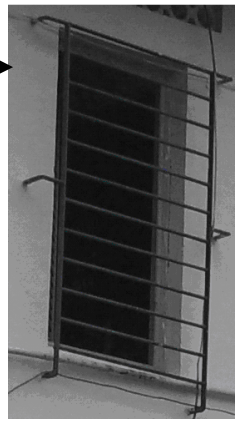
Aqui nós temos uma visão mais próxima do corredor onde estão as salas. Chamamos a atenção para a estreiteza do corredor. Como se observa na foto um (olhe-se para o pátio abaixo), havia espaço para a construção de um corredor mais largo, no entanto, o que se observa é uma compressão dos corpos. Parece-nos que corredores mais largos significam dispersão, indisciplina. Assim, o poder disciplinar da escola transpassa os corpos dos sujeitos pela prática não-discursiva – corredores – e os objetiva. A compactação dos corpos permite um melhor controle.

2

3

4

5



Na foto três nós observamos uma partícula do poder disciplinar que constitui os sujeitos-escolares: a distribuição das carteiras em fileiras sistemáticas. Com essa distribuição, cada aluno é individualizado ao mesmo tempo em que pertence a um corpo coletivo "homogêneo". Essa localização dos corpos favorece a vigilância do professor que consegue fiscalizar cada aluno de qualquer lugar da sala. É uma ação ininterrupta sobre os corpos para que os sujeitos se tornem dóceis, isto é, produtivos a partir da eliminação de toda e qualquer dispersão ou gasto desnecessário da força produtiva. A foto quatro mostra com maior precisão a ação compressiva da arquitetura escolar sobre os corpos dos sujeitos-escolares que são impelidos a formar filas indianas devido à estreiteza do corredor; o próprio aluno ativa o poder disciplinar da escola. Isso nos faz lembrar um aspecto peculiar ao poder disciplinar: o vigia não precisa estar presente para regular os vigiados. Já a foto cinco, ratifica o aspecto prisional que anteriormente falamos: muros altos (ao fundo da foto) e grades (em foco).

A partir da análise das fotos, vemos que a escola, via arquitetura, busca homogeneizar os sujeitos, imprimir-lhes uma identidade coletiva; e é aí que se estabelece a relação de poder

entre a escola e os sujeitos-escolares que resistem à ação do poder institucionalizado. O corpo escolar mantém uma constante relação de poder entre seus membros – diretor, professor, alunos, coordenador, zelador. Isso é natural porque o poder está espalhado nas relações sociais. Como já dissemos, nossa pesquisa está focada nas relações de poder entre professor e aluno; relações que têm a sala de aula como espaço comum de acontecimento. Assim, é necessário que reflitamos sobre esse espaço, seu acontecimento – a aula – e sobre algumas relações que lhe são peculiares: professor e aluno, ensino e aprendizagem.

2.1 A educação e seus mecanismos de docilidade

A sala de aula é mais que uma estrutura física; é um espaço de posições ideológicas, isto é, "verdades" institucionalizadas que regem o ensino e a aprendizagem; de demarcações identitárias; de assujeitamentos; de disciplinas. Tudo em uma sala de aula - a distribuição física dos sujeitos, a chamada pela caderneta, os exercícios de aprendizagem, o representante de classe, as provas, o ouvir do toque da sirene - está voltado para a formação de um determinado tipo de sujeito que é solicitado por uma dada formação histórico-ideológica. A sala de aula não é um lugar público; mas privado a um grupo que possui determinadas características - idade, nível de aprendizado - que o colocam ali. Isso é determinante para as relações que serão estabelecias entre os indivíduos daquele espaço. Essa privacidade, surgida no século XVIII como mostra Blin (2005, p.60)

> Somente os irmãos das Escolas Cristãs, representados por Jean Baptiste de La Salle, confrontados com um grande número de alunos, instalam a partir do século XVIII, grupos distintos de alunos em função de seu nível

é a negação a um sistema de ensino individualizado, disperso e que favorecia a ociosidade dos alunos. Nas palavras de Foucault (2007, p. 126)

> A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando).

Vista a sala como um todo "homogêneo", partamos para as particularidades desse espaço: o grupo, os fatos naturais, a comunicação, a classe na visão dos alunos, a classe na visão do professor, a mecanicidade da sala de aula.

- O grupo: os indivíduos que ocupam uma determinada classe são marcados por uma identidade coletiva. Cabe aqui o "um por todos e todos por um". Há toda uma cultura -

intelectual, emocional, física - que rege o pensar e o agir dos sujeitos. A formalidade é outro aspecto do grupo, pois a turma se constitui de indivíduos que de imediato não se conhecem e são levados a ocupar o mesmo espaço seguindo as mesmas regras. Estas regras são responsáveis pela padronização, formalização dos alunos: a mesma hora para entrar, sair, comer, exercitar. A escola é uma fôrma que dá uma forma à massa: os alunos.

- Os fatos naturais: a mecânica de uma sala de aula sempre funcionará pelos eixos do número de alunos, níveis diferenciados de inter-relações, a variada distribuição dos poderes, normas e valores compartilhados e subgrupos. Tudo isso são ações naturais à sala de aula.
- A comunicação: é essencial para a manutenção do grupo. Além disso, ela é determinante para a aceitação ou exclusão dos indivíduos - professor / aluno - no grupo.
- A classe para os alunos: sendo um espaço da educação formal, a classe, para os alunos, é um lugar de *restrições*; há um aparato de ordens que regulam o corpo e a mente do indivíduo, tornando-o um sujeito escolar. A classe é uma *máquina de ensinar* (Foucault, 2007). A identidade do sujeito-escolar é determinada pela política de sua sala de aula. Essa política pode aproximar ou repelir o sujeito escolar de aceitar sua condição de aprendiz.
- A classe para o professor: transpassado pelo discurso pedagógico com suas cargas ideológicas, o professor toma a classe como um corpo que precisa ser moldado ao caráter da instituição a que ele está submetido.
- O acontecimento "aula": é um momento que para o professor e para o aluno está atrelado à multiplicidade de acontecimentos, simultaneidade de fatos, imediatismo nas decisões e imprevisibilidade.

Sintetizamos o reconhecimento desse espaço formador "sala de aula" com a fala de Blin (2005, p.66)

> A classe , compreendida enquanto grupo, tem uma estrutura, uma organização, um sistema hierárquico e líderes. Dispensa parte de sua energia na regulação interna e na produção. Conforme o grau de solidariedade e de adesão, os alunos determinam a coesão da classe, bem como sua moral.

Dessa abordagem macro sobre a educação, passemos para um campo micro – a relação professor-aluno que está diretamente relacionada com outra relação: ensino-aprendizagem. Falemos primeiro desta e depois daquela.

No processo de ensino e aprendizagem, esta está para aluno e aquele para o professor. Mas não se compreenda essa dicotomia de maneira estanque, pois no processo de ensino e aprendizagem é natural que os papéis, muitas vezes, se invertam, ou seja, o professor passa a aprender, enquanto o aluno a ensinar. No que diz respeito ao aluno, sua aprendizagem se efetiva por duas condições interdependentes, a saber: condições objetivas e subjetivas. Para esclarecer cada uma dessas condições, vejamos o que dizem os *Referenciais para a formação de professores* (2002, p. 25):

> O conhecimento prévio, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e curiosidade para aprender, a valorização do conhecimento e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são algumas das condições subjetivas. (...) Mas a aprendizagem depende também, em grande medida, de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas.

O professor, na sua tarefa de ensinar, tem que escolher no universo das teorias educacionais (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista, libertadora, libertária, crítico social dos conteúdos), aquela ou aquelas que ele julga pertinentes ao seu grupo de ensino. Ressaltamos que essa escolha do professor está assujeitada ao segmento institucional ao qual ele está subordinado.

Tendo em vista a pluralidade de teorias educacionais, focaremos nosso dizer na linha construtivista da concepção de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, retomamos os *Referenciais para a formação de professores (2002, p. 25)* que se enquadram na proposta construtivista quando apresentam os pilares da educação para o século XXI estabelecidos pela UNESCO, que dizem que o aluno deve "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser". A repetição do verbo "aprender" deixa transparecer a mais conhecida característica da linha construtivista, que é a dinâmica do aprendiz no processo de aprendizagem. Não mais o aluno receptor, repetidor, estanque. Para aprender a conhecer, fazer, viver junto e a ser, o aluno

> Precisa dominar conhecimentos de diferentes naturezas, como as linguagens, por exemplo. Precisa ter flexibilidade e capacidade de se lançar com autonomia nos desafios da construção do conhecimento. Há todo um saber necessário para poder aprender a aprender. Isso só se torna possível para quem já aprendeu muito sobre muita coisa (WEISZ, 2001, p.35).

Como se vê, o aluno, na proposta construtivista, é o grande centro das atenções, pois ele passa de espectador a ator do saber. O professor, por sua vez, não é mais o detentor do saber, mas um mediador entre ele (o saber) e o aluno. O professor deve construir uma situação de aprendizagem que favoreça a participação constante do aluno. Assim, não há receitas

prontas para os alunos, pois como diz Weisz (2001, p.28) “de um ponto de vista construtivista é preciso aceitar a idéia de que nenhum conceito – nem número, nem a quantidade, nem nada – nasce com o sujeito ou é importado de fora, mas precisa ser construído”. Chamamos a atenção para essa questão da autonomia atribuída ao aluno pela visão construtivista. Talvez se entenda que ao se colocar o aluno como construtor do seu conhecimento ele não precise mais da intervenção direta e constante do professor, ao contrário, o construtivismo não é a *Escola Nova* que considerava o aluno auto-suficiente, mas é uma proposta pedagógica que exige a interrelação constante entre o professor e o aluno.

A prova disso está em Vygotsky (1991, p. 95) que deixa bem clara essa interdependência entre professor e aluno quando diz que cada pessoa tem dois níveis de desenvolvimento mental: “o real (revela as funções cognitivas que já amadureceram, caracterizando-o retrospectivamente) e o *proximal* (revela as funções que ainda não amadureceram)”. Esse nível proximal – chamado *Zona de desenvolvimento proximal por* Vygotsky – é o espaço da aprendizagem onde o professor pode intervir. Assim, não cabe na proposta construtivista uma prática *espontaneísta* na qual o aluno é auto-suficiente tanto na escolha do que deve saber como na didática que deve usar para chegar ao saber escolhido.

Assim como re-significou o conceito de professor, aluno, conhecimento, aprendizagem e avaliação, o construtivismo deu outro olhar à concepção de erro. Enquanto no ensino tradicional o erro é comprovação de incompetência, no construtivismo ele é tido como importante indicador do nível de aprendizado do aluno, e deve ser levado em consideração, pois a aprendizagem se dá de maneira irregular e individual, ou seja, cada aluno tem um ritmo de aprendizagem que se constrói mediante um processo ininterrupto de erros e acertos, não só destes como postula a teoria tradicional de ensino-aprendizagem. Para uma melhor compreensão da concepção de erro na visão construtivista, mostra-se uma tabela que está divida em dois blocos: *Pedagogia do êxito (equivale à visão tradicional) e Pedagogia do erro (equivale à visão construtivista),* apresentada por Saturnino de la Torre (1993).

Pedagogia do êxito	Pedagogia do erro
1. Consideração do erro	
Desvio da norma. Comportamento inadequado	Desajuste entre o esperado e o obtido.
Elemento regressivo, prejudicial na aprendizagem	Elemento construtivo, inovador.
Caráter de sanção, punitivo.	Condição concomitante com a aprendizagem.
Evitação do erro.	Aceitação do erro. Diagnóstico.
Indicador de resultados não-conseguidos.	Sintoma de processos de aprendizagem.
2. Enfoque conceitual	
Atende a resultados	Atenção preferencial a processos
Predomínio de critério de eficácia.	Predomínio de critério de eficiência.
Relação entre objetivo e produtos.	Relação entre processo, meio, produto.
Pesquisa de eficácia no ensino-aprendizagem	Pesquisa de processos congnitivos.
3. Papel do professor	
Corrige e sanciona erros, equívocos.	Diagnóstico por meio dos erros.
Planeja ações que assegurem êxito	Apresenta situações de aprendizagem.
Dirige a aprendizagem	Orienta e guia a aprendizagem.
Atitude rígida diante do plano inicial.	Atitude flexível diante do plano inicial.
4. Papel do aluno	
Atitude receptiva para com o plano	Atitude participativa no plano de atividades.
Predomina o princípio de individualização.	Integra individualização e socialização.
Aprendizagem centrada em objetivos de conhecimento.	Maior amplitude de aprendizagem.

No decorrer de nossa abordagem sobre a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, citamos os teóricos base que sustentam essa teoria, a saber: Piaget e Vygotsky. No entanto, há um leque maior de teóricos que, com focos diferentes, fazem parte dessa proposta construtivista de educação: Wallon com foco na questão afetiva, Freinet que trouxe a valorização das práticas sociais para educação, Dewey com o seu pragmatismo educacional e Paulo Freire o seu ensino crítico-contextual. Essa pluralidade de enfoques só vem comprovar que o processo educativo é complexo e situacional. Isso pode causar uma certa angústia no professor que pode se perguntar que teórico deve usar, ou qual a melhor teoria. Preterir uma

teoria ao invés de outra, acreditamos, não é o melhor caminho. O que deve haver é um trabalho integrado das teorias, pois para que o sujeito escolar seja formado de maneira integral, mas não acabada, ele precisa vivenciar situações de aprendizagem que envolvam a cognição, a afetividade e o social. É nesse ponto, no social, que colocamos Piaget e Vygotsky em convergência para assim fecharmos essa abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem. Para Piaget (1973, p. 314) "a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de **interações sociais**". Para Vygotsky (1991, p. 33):

> Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança , suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de **comportamento social** e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e **história social.**

A fala de Vygotsky é pertinente tanto para o fechamento da abordagem sobre ensino e aprendizagem como para a abertura de nossa reflexão sobre a relação professor-aluno. Isso se confirma com um corte da citação em que Vygotsky (Idem ibid) estabelece o vínculo entre *uma pessoa* – podemos entender como o professor – e a criança – o aluno: "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa". Nossa abordagem sobre a relação professor aluno está estruturada em quatro pilares: ideológico, interacionista, psicanalítico e afetivo, exercício de autoridade. Partamos do ideológico.

Sabemos que a educação escolar é regida por um sistema político que reflete as "verdades" estabelecidas pelo Estado. Ampliando a escala da ação ideológica na escola, chegamos à relação professor-aluno; uma relação que, segundo Grillo (1988, p. 67),

> É uma relação pedagógica em que se estabelece um contato interpessoal com base em propostas educacionais, modelos sociais e culturais, bem como motivacionais, interesses e expectativas dos elementos envolvidos. Por ser uma relação pedagógica, visa é promoção do homem, ao desenvolvimento da capacidade de compreensão, de reflexão, de crítica e autocrítica. Esta relação não é desvinculada de um contexto social e cultural e de um momento histórico. A prática educativa, viabilizada através da interação professor-aluno, transcende o espaço da sala de aula, constituindo-se, também, numa prática social. Por isso é fundamental a todo professor ter uma clara visão de mundo, de sociedade e de uma filosofia de educação explícita que lhe permitam reconhecer que seu compromisso com o educando não se restringe aos conteúdos escolares, mas que há também entre eles um compromisso político.

Na medida em que a relação entre o professor e aluno está diretamente atrelada ao momento histórico-cultural, podemos entender a pluralidade de vertentes educacionais que se fizeram e se fazem presentes no dia a dia de professores e alunos. São teorias educacionais que vão do controle total do professor à liberdade radical do aluno. Libânio (1985) fez um

levantamento dessas teorias e as classificou como: conservadora, renovada progressista, renovada não-diretiva, tecnicista, libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Na linha *conservadora*, o professor, demarcando sua posição hierárquica, é um transmissor de "verdades absolutas", e o aluno, um receptor passivo. Nesse aspecto, a relação se estabelece com apenas uma via, a do professor, que tem a disciplina punitiva como aliada constante. Na *renovada progressivista*, o professor não é o centro, mas um auxiliador do desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. Aqui, o aluno é levado à construção de sua responsabilidade para com o saber e a conduta. A linha *renovada não-diretiva* é mais radical na autonomia dada ao aluno, pois se compreende que qualquer intervenção direta no processo de aprendizagem do aluno é ameaçadora. Falando dessa linha não-diretiva, Libânio (1985, p.28) diz que para ela "ausentar-se é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno".

Na abordagem *tecnicista*, há um conhecimento científico que precisa ser passado para os alunos. Para tal é necessário que cada um esteja em seu devido local: o professor apresenta a verdade científica sem nenhuma crítica; o aluno recebe as informações e as fixa. Libânio diz que (1985, p. 30) "a comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento". A proposta *libertadora* compreende que para que haja uma situação rentável de aprendizagem é preciso que os sujeitos professor e aluno se relacionem de maneira horizontal, isto é, sem o distanciamento hierárquico. O carro chefe dessa abordagem é o diálogo que é responsável pela construção de uma identificação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Na teoria *libertária*, Libânio (idem, p. 37) diz que "o professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum". Vemos assim uma identificação entre as abordagens libertadora e a libertária.

Por fim, a teoria *crítico-social-dos conteúdos*, além de seguir a linha horizontal da relação professor-aluno, compreende que todo saber precisa ser significativo para o aprendiz que deve enxergar uma relação direta entre o que aprende na escola e seu cotidiano. Para essa abordagem, que teve Paulo Freire como divulgador e praticante, o conteúdo em si nada é, mas ele atrelado ao contexto social é um mecanismo desencadeador de uma prática que dever ser natural à educação: a reflexão crítica sobre o mundo.

Tendo em vista a diversidade de abordagens que discute a relação professor-aluno, é necessário que tenhamos um norte mais objetivo para tratarmos da questão. Esse norte, segundo Kullok (2002) é dado pelo professor quando escolhe exercitar sua prática docente pelo viés do ensino ou da aprendizagem. Quando foca no ensino, a prática tende a centraliza-se no professor e no conteúdo. Por outro lado, quando foca na aprendizagem, o que importa

não é só o conteúdo em si, mas o processo de aprendizagem. Nessa ótica, segundo Kullok (2002, p. 13) o professor tem que considerar "o conhecimento da área cognitiva, ou seja, compreender como o ser humano pensa, reflete, analisa". A prática docente pela regência da aprendizagem compreende a sala de aula "como espaço que permita, favoreça e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo o que constitui o ser e a existência" Kullok (idem, p. 14). Segundo Abreu e Masetto (1990, p. 120) a sala de aula se torna um lugar de aprendizagem quando o professor:

1. Favorece situações em classe nas quais o aluno se sente à vontade para expressar seus sentimentos.
2. Faz com que a composição dos grupos de estudo varie no decorrer do curso.
3. Tenta evitar que poucos alunos monopolizem a discussão.
4. Compartilha com a classe na busca de soluções para problemas surgidos com o próprio professor, com o curso ou entre alunos.
5. Expressa aprovação pelo aluno que ajuda colegas a atingirem os objetivos do curso.
6. Respeita e faz respeitar diferenças de opinião, desde que sejam opiniões bem fundamentadas.
7. Expressa aprovação pelo aluno que toma iniciativa, desde que estas contribuam para o crescimento da classe.
8. Usa vocabulário que é claramente compreendido pelo aluno

Para que esses oito apontamentos tenham êxito no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que entre o professor e o aluno haja o segundo pilar de nossa reflexão: interação. A interação pode ser entendida como uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas. Com isso fica evidente que, em sala de aula, professor e aluno se constituem mutuamente, pois segundo Groppa (1996, p.30) "o conceito de interação abarca a premissa da *influência*". Esta se confirma na voz de Machado (1987, p. 27) "Comportamentos emitidos pelos alunos **influenciam** o do professor e é de extrema importância uma visão do processo de interação em sala de aula que seja bidirecional". Essa interconstituição entre professor e aluno é inevitável, pois é um princípio das relações humanas, ou seja, é a partir do "outro" que o "eu" se constitui; nas palavras de Freire (1996, p. 134) "é na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim". A questão da interação em sala de aula é um ponto bem delicado da relação professor-aluno, pois ela é determinante do êxito ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem. No dia-a-dia da sala de aula, professor e aluno colocam à disposição um do outro toda uma experiência de vida que deve ser administrada com fins a criar um ambiente propício para o processo de ensino e aprendizagem.

De uma maneira mais direta, o ensino e aprendizagem exigem que entre seus sujeitos – professor e aluno – haja um movimento recíproco, no sentido de que alguém quer ensinar e o outro quer aprender. No entanto, tendo em vista que a sala de aula se constitui de sujeitos diferentes e mutáveis, essa reciprocidade não é uma constante. Daí a necessidade de que o professor esteja atento ao processo de aprendizagem do aluno para criar situações de aprendizagem que o coloquem de volta na rota do querer aprender.

Dentre as inúmeras linhas teóricas que estudam o relacionamento humano, apresentamos uma que foi transposta por Costa (2002) para a sala de aula; trata-se do "E.C.R.O (Esquema Conceitual Referencial e Operativo)". Costa (2002, p.78) diz que *E.C.R.O* é uma "estrutura dinâmica de nossa personalidade da qual fazem parte: nosso conhecimento prévio, nosso repertório anterior de conceitos e preconceitos, advindos de nossas primeiras relações com o meio físico e social." O E.C.R.O é influenciador das relações interpessoais e intergrupais, pois é a partir dele que entre os sujeitos em interação pode haver identificação, empatia, repulsa ou aproximação. Cada sujeito tem um E.C.R.O que está em constante mutação.

A presença do E.C.R.O em nosso texto se faz pertinente porque de acordo com Costa, o professor, em virtude de sua posição hierárquica, pode vir a ser autoritário e sobrepor seu E.C.R.O – com suas verdades, ideologias, valores – ao aluno. Levar em consideração *o Esquema Conceitual Referencial e Operativo* na relação professor-aluno é reconhecer e valorizar a formação prévia do aluno, é respeitar os limites de aprendizagem de cada aprendiz.

Viu-se que a interação é um acontecimento natural à sala de aula e que uma boa interação é fundamental para a aprendizagem. Mas é preciso saber como essa interação pode acontecer. Tratando dessa questão, Morales (1999, p.19) mostra os níveis de interação e a participação de cada sujeito – professor e aluno – no processo de ensino e aprendizagem.

	O aluno aprende intencionalmente porque quer aprender.	O aluno aprende sem intenção, mesmo sem querer.	O aluno não aprende.
O professor ensina intencionalmente porque quer ensinar	A	B	C
O professor ensina sem intenção	D	E	F
Não há professor. Ninguém ensina	G	H	I

Em **"A"**, há uma interação comum à sala de aula em que o professor se dispõe a ensinar e o aluno aprende porque quer aprender. Em **"B"**, há um aprendizado involuntário; mesmo sem estar disposto a aprender, o aluno ainda consegue se envolver com a aula e reter algo. Em **"C", "**F" e "I", não há aprendizado. É o momento em que o professor deve averiguar o que tem impedido o aprendizado do aluno.

Em **"D"**, o professor não se dá conta do que está ensinando, mas o aluno está aprendendo. Isso está relacionado com identificação do aluno para com o professor, pois muitas vezes o aluno gosta da disciplina devido ao professor.

Em **"E"**, há uma ação involuntária de ambos os sujeitos. É a convivência diária em sala de aula que se responsabiliza por esse nível involuntário de aprender e de ensinar. No que diz respeito ao professor, o nível "E" está muito relacionado com a sua postura ética, pois o conteúdo de seu ensino involuntário pode ser bom ou mau.

Em **"G"** o aluno aprende intencionalmente porque já adquiriu um grau de autonomia que lhe impulsiona a ir em busca do conhecimento. Finalmente, o nível "H" está relacionado com o aprendizado das experiências de vida de cada sujeito. Visto o pilar da interação, passemos para a questão psicológica e afetiva da relação professor-aluno.

Nossa abordagem do campo psicanalítico da relação professor-aluno vai se deter no conceito de *transferência* que segundo Laplanche e Pontalis (1988, p. 68-69) é

> O processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos, no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada.

Assim, de maneira inconsciente, entre o professor e o aluno vai se formando um campo de identificação que "denota o processo por meio do qual o sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa" (LAPLANCHE E PONTALIS, Idem ibid). Kupfer (1989, p. 99) apresenta a posição que o professor e aluno ocupam no processo de ensino e aprendizagem intermediados pela transferência:

> Ao professor, guiado por seu desejo, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via de transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente.

A partir dessa concepção de identificação podemos compreender a importância do papel do professor como um referencial para o aluno. Nessa posição de espelho, o professor deve policiar sua prática que deve, antes de qualquer coisa, ser regida por uma postura ética. O professor sempre precisa repensar sua prática, pois segundo Freire (1996, p. 39) "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática".

Como um acontecimento natural às relações humanas, a identificação se constrói pela inter-relação entre segmentos de ordem cognitiva, social, psicológica e afetiva. É sobre este último segmento – o afetivo – e sua atuação na relação professor-aluno que nos ateremos agora.

Ao discorrer sobre a motivação, La Taille (1992, p. 65) diz que

> O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetivos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está ao seu serviço.

Dentre os autores da linha construtivista, foi Wallon quem mais se dedicou a pesquisar sobre a importância da afetividade no desenvolvimento humano. Para Wallon, a dimensão afetiva tem fundamental importância tanto para o desenvolvimento da pessoa quanto do conhecimento.

Para os autores de linha walloniana, razão e emoção não estão em extremos na formação humana, mas ao contrário, trabalham em conjunto em seus devidos espaços de atuação. Tratando do vínculo entre a afetividade a razão, La Taille (1992, p. 65) diz que "a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está ao seu serviço". Paulo Freire (1996, p. 141) também destaca a necessidade da afetividade no fazer pedagógico, quando diz que

> Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Desde as primeiras interações no seio da família, o ser humano é, pelo menos deve ser, posto em situações afetivas de aprendizagem. Podemos assim dizer que nessas situações o aprendiz tem um grande prazer em aprender, pois tem um espaço estimulador. Na escola, onde o aprendizado é formal, sistemático, há uma tendência natural à diminuição do teor de

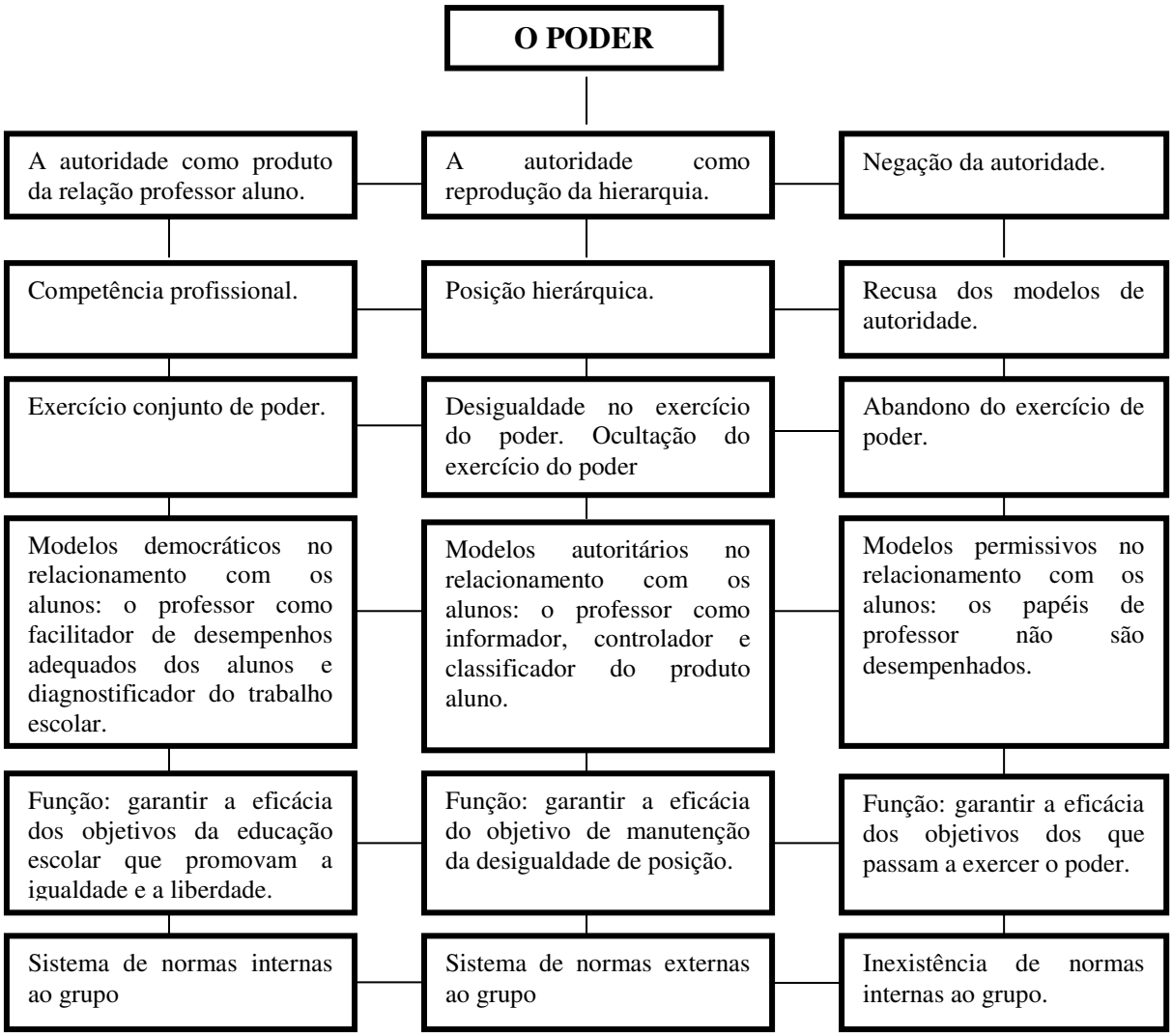
afetividade. É justamente devido à rigidez do ensino escolar que o professor deve, e não é fácil, manter a afetividade sempre presente.

A afetividade deve ser uma aliada na prática docente, pois sem ela o professor só enxergará o aluno como mais um número da caderneta. Estar em situação afetiva implica em estar relacionado por querer, isto é, há por parte dos envolvidos uma necessidade mútua. Ao dedicar atenção à necessidade do aluno, o professor abre as portas para que o aluno o tenha como alguém acessível às suas dificuldades de aprendizagem. Não só responsável pelo desenvolvimento intelectual do aluno, a afetividade garante à formação de sua personalidade as positividades que advêm do professor, que como já vimos, é um referencial. A afetividade se enquadra no papel humanizador da educação que hoje, segundo Rangel (1992, p. 83) "está centrada na relação sujeito-meio, na dinâmica das trocas de ação que viabilizam a formação de personalidades que fortalecem enquanto co-participantes de um grupo e como produtos do seu 'saber'".

O exercício da afetividade está atrelado à função mais sensível e acessível do processo educativo. No aspecto da acessibilidade, o espaço de aprendizagem é o local onde o conhecimento deve ser construído pela atuação conjunta de professores e alunos, ou seja, um espaço de construção democrática do conhecimento. No entanto, para alguns professores, essa construção compartilhada do conhecimento ameaça o exercício de sua autoridade em sala de aula. Chegamos em fim ao último pilar que sustenta nossa abordagem sobre a relação professor-aluno: a autoridade.

Falar de autoridade pressupõe falar em poder. Já vimos no tópico "A força do poder e o saber da verdade" que Foucault (1995) compreende o poder não como algo a ser possuído ou centralizado; mas ao contrário, ele é uma ação sobre outra ação e está disseminado na sociedade. Para Foucault (1995, p. 247) não existe *o poder*, mas *relações de poder* que "se enraízam no corpo social". Dentro desse corpo social está a escola e por extensão, a sala de aula, onde existe uma rede de poder constituída pela ininterrupta ação de seus sujeitos professor e aluno. Aquele, constituído de autoridade pela instituição social, impõe-se sobre à ação deste que reconhece a autoridade, mas a resiste porque está dentro de uma relação de poder.

Com um título bem objetivo "Autoridade do professor: Meta, mito ou na disso?", Fularni (1997, p. 27) apresenta uma análise sistemática do exercício da autoridade do professor, como se vê na tabela:


O PODER
A autoridade como produto da relação professor aluno.
A autoridade como reprodução da hierarquia.
Negação da autoridade.
Competência profissional.
Posição hierárquica.
Recusa dos modelos de autoridade.
Exercício conjunto de poder.
Desigualdade no exercício do poder. Ocultação do exercício do poder
Abandono do exercício de poder.
Modelos democráticos no relacionamento com os alunos: o professor como facilitador de desempenhos adequados dos alunos e diagnostificador do trabalho escolar.
Modelos autoritários no relacionamento com os alunos: o professor como informador, controlador e classificador do produto aluno.
Modelos permissivos no relacionamento com os alunos: os papéis de professor não são desempenhados.
Função: garantir a eficácia dos objetivos da educação escolar que promovam a igualdade e a liberdade.
Função: garantir a eficácia do objetivo de manutenção da desigualdade de posição.
Função: garantir a eficácia dos objetivos dos que passam a exercer o poder.
Sistema de normas internas ao grupo
Sistema de normas externas ao grupo
Inexistência de normas internas ao grupo.

Como se vê, a tabela apresenta três concepções de exercício de autoridade: hierárquica, descentralizada, ausência de autoridade. De acordo com Furlani (1997), o modelo mais praticado em sala de aula é o hierárquico – o professor é o "centro" do poder. Isso ocorre devido a dois fatores: a fiscalização da instituição e o despreparo do professor para o natural conflito de um exercício democrático do poder. O aspecto da fiscalização é bem controlador da prática do professor, pois está diretamente relacionado com a questão da disciplina em sala aula. É evidente que nenhum professor quer ser chamado à atenção porque não consegue manter a ordem em sua sala. Mas o que fazer quando a sala está super-lotada? Nessa situação, o professor tem que fazer uma escolha: manter seu status perante a instituição de professor que consegue dominar uma sala super-lotada – ainda que não haja aprendizado – ou considerar que a sala de aula é um espaço de discussão independentemente do quantitativo de alunos. O que ocorre na maioria das vezes é a adesão do professor à primeira alternativa; e quando se trata de instituição privada, a ética da boa prática docente perde para o medo da

diminuição da receita. Quanto ao segundo fator - da adesão dos professores à linha hierárquica -, há o despreparo do professor para um exercício democrático do poder, com frisa Furlani (idem, p. 65):

> Alguns professores relatam dificuldades quanto à participação responsável dos alunos quando tentam fugir da postura denominada tradicional, quando tentam diminuir, através do relacionamento, a distância hierárquica, estimulando o comportamento de independência e o pensamento divergente do aluno, solicitando opiniões e incorporando críticas e sugestões, quando procedentes.

Não estamos com isso crucificando a hierarquia, pois ela é natural e necessária para o processo educativo. Chamamos à atenção para que o exercício docente não se centralize nessa concepção de autoridade, pois ela é permissiva a uma prática que, ao invés de gerar respeito, gera medo, ao invés de prazer no aprendizado, gera enfado, ao invés de aproximar, distancia, estamos falando da prática do autoritarismo, que segundo Freire (1996, p. 89) "é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento". Mas o que há de negativo na prática docente focada na hierarquia? Para que tenhamos a resposta é necessário que vejamos o contrário, isto é, a prática docente que não se foca na hierarquia. Assim, vamos re-visitar a tabela de Fularni (1997) e falar um pouco de cada abordagem de exercício de poder.

Comecemos com a coluna do meio que trata do exercício hierárquico da autoridade. Exercendo essa concepção, o professor procura manter, em sala de aula, uma clara demarcação entre a sua posição de detentor do saber e do "poder" e a do aluno como receptor passivo. Não há verdades em sala de aula; mas a verdade que provém do professor. Assim, com o conhecimento delimitado ao campo do saber do professor, não há espaço para a voz do aluno, ou melhor, há a possibilidade da ratificação do que foi dito pelo professor. Refutado será qualquer comentário que coloque em descrédito a "verdade absoluta" pronunciada pelo professor. Isso nos lembra o jovem das muletas que foi "calado" por aqueles que consideravam a sua vontade de verdade – o não uso das muletas – uma ameaça à "verdade" culturalmente estabelecida. No aspecto disciplinar, o professor é visto pelos alunos como alguém que espera ansioso pelo menor deslize do aluno para puni-lo. Furlani (1997, p. 44) chama esse professor de controlador e diz que "quando o professor espera um aluno submisso, que respeite a "autoridade", ele privilegia como valores do disciplinamento a aceitação, a obediência, o respeito e a dependência do aluno, assumindo a concepção de *controlador* da expressão do aluno". Esse controle chega a ser ameaçador quando, por exemplo, a chegada do professor em sala de aula faz com que os alunos imediatamente se calem pela presença do

professor. A aceitação por parte do aluno dessa autoridade do professor se constrói pelo medo ou pelo respeito. É aqui que nasce um grande conflito em sala de aula, porque nem todos os alunos assumem essa total submissão ao exercício do poder do professor – isso é compreensível porque não há relação de poder sem resistência (FOUCAULT, 1995) –. O professor, por sua vez, não reconhecendo o exercício do poder do aluno, ratifica sua ilusão de dono do poder com atitudes autoritárias: retirada de pontos, ameaça de reprovação, castração do direito de fala.

No ponto radical do exercício do poder está a coluna da direita da tabela que trata da ausência de autoridade. Consideramos estranha essa abordagem porque não podemos conceber o processo educativo sem o exercício da autoridade. Nessa abordagem, "o professor não se coloca como mandante das ordens, normas", pois "não há autoridade e tudo é feito com o consentimento dos demais" (FURLANI, 1997, p. 36). Esse modelo de exercício de autoridade é conhecido como permissivo em que há uma "total liberdade de expressão, na qual tudo é deixado acontecer em sua forma espontânea, sem limites. A aceitação dos múltiplos sentidos dados pelos alunos, sem serem estes disciplinados" (FURLANI, 1997, p. 63).

No outro extremo das duas abordagens está o democrático exercício da autoridade – a primeira coluna, da esquerda para a direita da tabela – que tem como lema a liberdade dos sujeitos que constroem em conjunto o conhecimento. Não há uma centralização no professor, pois ele está ciente de que "a autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela", Freire (1996, p. 93). Essa visão de autoridade está pautada naquilo que Freire (idem, p. 61) julga de suma importância para a prática docente - o bom senso: "É meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte." Na sala de aula onde a relação de autoridade é democrática a "disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta" (FREIRE, 1996, p 93). Assim, há um exercício conjunto do poder que não está a serviço do professor, mas da construção coletiva de um saudável espaço de ensino e aprendizagem. Nessa relação horizontal, o professor é acessível ao aluno ao mesmo tempo em que não deixa sua posição hierárquica, pois ela passa de posição absolutista à referencial de conhecimento sempre à disposição do aluno. Este, por sua vez, vai

> Reconhecer os limites da liberdade em sala de aula; saber se colocar; questionar os pressupostos do que é colocado; esforçar-se no estudo com persistência; cumprir os prazos e datas estabelecidas para os trabalhos; dar sugestões para o professor aperfeiçoar o programa; auxiliar os colegas nas dificuldades que apresentam no trabalho grupal; dar retorno ao professor de como está aprendendo, questionando quando houver dúvida; organizar seu tempo e seus trabalhos (FURLANI, 1997, p. 47).

É fato que o princípio da autoridade democrática é a voz que não quer calar nos debates pedagógicos, nas carteiras das universidades e nas linhas da legislação educacional. Também é fato que já não cabe na sala de aula a postura do professor ditador, como a figura que vemos abaixo, publicada pela revista Educação (Janeiro, 2009, p. 24-25).

A escola do século XXI não mais aceita uma autoridade que toma o outro como refém; ao contrário, a autoridade esperada é aquela que "permite à criança ou ao jovem sentir, pensar existir por si mesmo, mas não se confunde com permissividade" (RIZZO, 2009, p. 28). Essa nova conjuntura da autoridade tem causado uma crise na relação aluno-professor-escola; não pela mudança de paradigma, mas pela sua má interpretação. Após anos questionando a educação ditatorial, somos impelidos a questionar uma educação libertária que segundo Rizzo (Idem ibid) "se expressaria equivocadamente em uma renúncia ao exercício da autoridade, e não a autoridade que "constrói", com sua ênfase nos valores do respeito e da tolerância". Dentro dessa nova conjuntura social, o professor tem uma difícil tarefa: exercer a autoridade – ultimamente abalada – em bases democráticas. Em sala de aula, defendemos o exercício democrático da autoridade, desde que sejam delimitados os papéis do professor e do aluno.

Ter uma prática democrática no exercício da autoridade implica e, é inevitável, uma constate autocrítica do fazer pedagógico, pois só assim se evita ser pego pela indolência do conformismo. E tão ou mais agravante é ser envolvido pela falta de ética que desencadeia uma prática autoritária. Ininterruptamente, o professor precisa cuidar de si para cuidar do outro – o aluno, pois a grande questão não é o que o professor sabe, mas como ele age mediante o que sabe. Fechemos essa reflexão com as palavras de Foucault (1985, p. 26) que reconhece a autoridade do professor, mas chama a atenção para a necessidade do *cuidado de si* a fim de que a autoridade docente não vire autoritarismo:

> Realmente não consigo entender o que é tão reprovável na prática daqueles que sabem mais de um determinado jogo de verdade do que outro participante e dizem a esse outro o que deve fazer, ensinam-no, passam-lhe conhecimento e explicam-lhe técnicas. O problema surge muito mais em saber como, quando se usa tais práticas (na qual o poder não é nem evitável nem intrinsecamente inaceitável), **evitar os efeitos da dominância.** Tais efeitos fariam um garotinho subserviente à autoridade sem sentido e arbitrária de um professor de escola primária, ou fariam um aluno dependente do professor que abusa de sua posição etc. Acredito que esse problema deve ser entendido em termos das leis relevantes, os métodos racionais de controle e também da ética, da prática de controle do eu e da liberdade.

A postura autoritária ou democrática do professor no exercício de sua autoridade está diretamente relacionada com os referenciais teórico e prático – o estágio de iniciação à docência - que ele teve durante seu processo de formação acadêmica; temática sobre a qual falaremos a partir de agora.

2.2 A formação do professor: da parte (língua portuguesa) ao todo (docência)

> A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão.
>
> *Referenciais para a Formação de Professores*

Nossa fala sobre a formação docente se baseia principalmente nos "Referenciais para a Formação de Professores" - texto publicado em 2002 pelo Ministério da Educação que tem como objetivo construir uma base nacional comum (currículo, metodologia, avaliação, formações inicial e continuada) no que diz respeito à formação de professores em nível fundamental. Embora os *Referenciais para a Formação de Professores* (RFP) tenham uma existência recente, a preocupação sobre o fazer pedagógico não é algo tão novo quanto parece; voltemos então alguns séculos, especificamente ao século XVIII, para entendermos o porquê dessa atual preocupação com a prática do professor.

O século XVIII, também conhecido como século das luzes, marcou-se historicamente como período de valorização da razão em detrimento da fé. Essa ótica sobre a razão desencadeou uma série de modificações nas instituições sociais, dentre elas, a escola e, por extensão, o professor. Este não estava mais subordinado à igreja, mas ao Estado. Nóvoa (1995 p. 16), comentando sobre essa estatização da educação diz que

> O aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares dificultam o exercício do ensino como actividade secundária ou acessória. O trabalho docente diferencia-se como "conjunto de práticas", tornando-se assunto de *especialistas*, que são chamados a consagrar-lhes mais tempo e energia.

Na busca da centralização da educação, o Estado define algumas regras uniformizantes que determinam quem está autorizado a ensinar; ou seja, é preciso que se esteja na ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) para exercer a profissão de professor. Nóvoa (idem, p.17) diz que

> A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. (...) As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apóiam-se fortemente na consistência deste *título*, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente.

Licenciada pelo Estado, a profissão professor assumi um status social. Juntamente com a valorização do professor, surgem novas técnicas e novos instrumentos pedagógicos que exigem uma melhor qualificação docente. Essas necessidades estão na base do surgimento das instituições que devem formar o professor tanto no segmento teórico quanto no prático. Esses dois segmentos da formação não se anulam e, na verdade, são interdependentes como bem frisa Vásquez (1968, p. 234)

> A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática - concebida com práxis humana total – tem a primazia sobe a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

No porvir de nosso texto, abordaremos novamente a questão da teoria e da prática na formação docente. Para o agora, vista a história da formação, voltemos ao presente e vejamos como está a formação do professor em uma época em que a educação é colocada como pedra fundamental para o desenvolvimento social, como fica evidente em projetos como "Todos

pela Educação" – "uma iniciativa da sociedade civil brasileira abraçada pelo Ministério da Educação em 2006" (NOVA ESCOLA, Março, 2008a, p.34).

- **Uma formação que deixa a desejar**

Baseados em documentos oficias (RFP) e em pesquisas recentes divulgadas pela revista Nova Escola(2007, 2008) podemos dizer, sem receio, que a situação da formação docente no Brasil é crítica. Na edição de Novembro de 2008, Nova Escola fez um mapeamento da situação dos cursos de licenciatura e verificou a deficiência das instituições formadoras que não preparam os futuros professores para a realidade de uma sala de aula. Essa conclusão está baseada em depoimentos como o da professora de português Sandra Refina Balestrin Gorrisa (NOVA ESCOLA, Novembro, 2008d, p.77) ;"Só tive disciplinas que envolviam didáticas no primeiro ano da faculdade. Isso foi quase nada perto do desafio que é enfrentar alunos que aprendem de forma diferente e cada um a seu tempo". Esse desabafo da professora é ratificado pelo depoimento de Marina Muniz Rossa Nunes (Nova Escola, Novembro, 2008d p. 76) - coordenadora da pesquisa da FCC (Fundação Carlos Chagas) "o tempo dedicado à aprendizagem de conhecimentos da área é maior do que o reservado ao ensino de didáticas"

Bem antes dos resultados das pesquisas da revista Nova Escola, os "RFPs", publicados em 2002 pelo MEC– Ministério da Educação – já mostravam a grave situação da formação docente no Brasil. Mostramos a seguir alguns pontos falhos na formação docente identificados pelos "RFPs" (2002, p. 42 pp). São seis apontamentos divididos em dois grupos: três da formação inicial e três da continuada:

> - O enfoque é instrumental: as práticas de formação destinam-se a preparar o professor para ser um aplicador e um técnico, e não um profissional com o domínio de sua prática;
> - Não há coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é o conteúdo de sua formação, ou seja, os professores não experimentam em seu próprio processo de aprendizagem (quando estão, também eles, na condição de alunos) o que lhe sugerem como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania...;
> - Não há articulação entre conteúdo e método, entre saber geral e saber pedagógico: com isso, perde-se a oportunidade preciosa de abordar, de forma indissociada, os conteúdos e o respectivo tratamento didático, condição para uma adequada formação docente.
>
> E, em relação à formação continuada

- Não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
- É assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- Destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados.

Os pontos citados acima mostram que há uma significativa distância entre o curso acadêmico e a escola, como bem mostra a pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas a pedido na revista Nova Escola (Outubro, 2008c, p.49).

DESCOMPASSO ENTRE O CURSO E A ESCOLA

O raio x da Pedagogia	**O que mostra a pesquisa**	
Número de cursos* 1.562 (7* do total do país)	• **Pouco valor à prática** Apenas 28% das disciplinas do currículo tratam sobre o "quê" e "como" ensinar	• **Estágio pro forma** Os estudantes apenas observam aulas nas escolas, sem orientação adequada e conhecimentos sobre didáticas específicas
Número de alunos* 281 mil (6* do total do país)	• **Segmentos desvalorizados** Somente 11% das disciplinas se referem a modalidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos ou Educação Infantil	• **Longe da realidade** A palavra "escola" é citada em 8% das ementas de disciplinas, mostrando que a universidade está alheia à sala de aula.
Evasão** 24% (13 pontos percentuais maior que a média nacional) Concluintes* 62.044	• **Currículo sem foco** Não há clareza sobre os conhecimentos básicos para a formação do professor: 56% das disciplinas são oferecidas por apenas uma instituição.	• **Seleção ineficiente** Nos concursos públicos, 31% das questões tratam do "quê" e "como" ensinar.***

FONTE INEP *Em 2006 **Estimativa com base em dados do Inep *** O dado se refere à pesquisa com base em 35 cursos distribuídos por todo o país.

Nas instituições formadoras, os alunos entram em contato com as mais diversas linhas teóricas da teoria da educação. As instituições julgam que apresentando os alunos aos

teóricos, eles estarão aptos para enfrentar a complexidade da sala de aula. Basta que vejamos o relato do professor Bruno Lanhelas, (NOVA ESCOLA, Novembro, 2008d, p. 79) para concluirmos que a formação teórica vista em sala de aula não garante o exercício seguro do fazer pedagógico: "O mundo da formação é completamente diferente do que encontrei ao entrar em uma sala de aula de verdade". Juntamente com essa gama teórica, os alunos cursam – em menor quantidade – as cadeiras de prática docente que visam aproximá-los de suas práticas docentes futuras. É nessa irregular relação entre teoria e prática que reside um dos grandes problemas da formação docente. Comentando essa disparidade entre teoria e prática, Soares (1983, p. 51) diz que,

> O que se tem visto, como resultado inegável da concepção dualista que predomina nos cursos – a teoria preparando para a prática – é que a teoria acaba por nem explicar nem esclarecer a prática; ao contrário, esta frequentemente contradiz aquela.

O que fazer então? Mais prática ou mais teoria? Com certeza os extremos não resolverão o problema, ou seja, a questão não será resolvida com a predileção de uma linha – a teoria – em detrimento da outra – a prática. Aplicar essa predileção pode causar mais problemas para a formação docente, pois segundo Freitas (1992, p.95-96)

> A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de "prática social" tende a ser reduzido ao conceito de "problemas concretos"; e os últimos orientam a formação do professor. Com isso, **a formação teórica do educador corre sérios riscos.** É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da "prática". Em nossa opinião, não se trata de inverter o estado atual – mais teoria, pouca prática.

Acreditamos que a saída esteja no que diz Fávero (1992, p. 65):

> Ninguém se tornará profissional apenas porque "sabe sobre" os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. "Não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma".

Assim, para que tenha uma formação integral, o futuro professor precisa vivenciar, na mesma medida, ações teóricas e práticas; em um trabalho de idas e vindas entre o pensar e o fazer. Nas palavras de Soares (1983, p. 51),"Ao invés da dicotomia teoria *versus* prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, assim sucessivamente". O trabalho articulado entre teoria e prática é de suma importância para que o futuro professor não se sinta perdido quando estiver de fato no exercício de sua docência. Vê-se, desta forma,

que é o trabalho articulado entre a teoria e prática que pode garantir, ao futuro professor, uma formação que responda às necessidades da sala de aula. Certamente, e isso é natural ao mundo do conhecimento, não é uma resposta completa, pois o acontecimento aula – dinâmico – está sempre exigindo um novo olhar do professor.

- **Por uma formação eficaz**

As mais recentes pesquisas divulgadas pela em Novembro de 2008 pela Carlos Chagas a pedido da revista Nova Escola,(mostram que para que se tenha uma formação docente eficaz é necessário o trabalho articulado entre dois elementos fundamentais para o exercício da docência: currículo e didática. Aquele, segundo Nova escola (Novembro, 2008d, p.76), deve ser "composto de disciplinas que ensinam as didáticas específicas (que incluem os diversos conhecimentos sobre o objeto de ensino, como os alunos aprendem esses conteúdos e como ensiná-los para diversas modalidades) e das que ampliam o saber que os professores precisam dominar". Nessa ótica, o currículo não pode estar distante da realidade da sala de aula, pois isso pode acarretar uma formação alienante, ou seja, uma formação que, ao invés de diminuir a distância entre a academia e a escola, abre um abismo entre elas; e pior, coloca o professor dentro desse abismo. De acordo com os "RFPs" (2002, p.94), para que o professor tenha uma formação consistente, seu currículo de formação deve abranger alguns conhecimentos essenciais, tais como:

> Diferentes teorias do conhecimento; diferentes concepções de ensino e aprendizagem; fundamentos em relação aos objetivos educacionais, conteúdo, metodologia, avaliação; critérios e formas de selecionar, organizar, sequenciar e tratar didaticamente os conteúdos em função dos objetivos propostos;

No que diz respeito à didática, é de estrema urgência que as instituições formadoras revejam o espaço que estão concedendo para essa peça fundamental da prática docente. Uma boa formação didática pode evitar depoimentos como o da professora Mônica Fonseca (NOVA ESCOLA, Outubro, 2008c, p. 53)

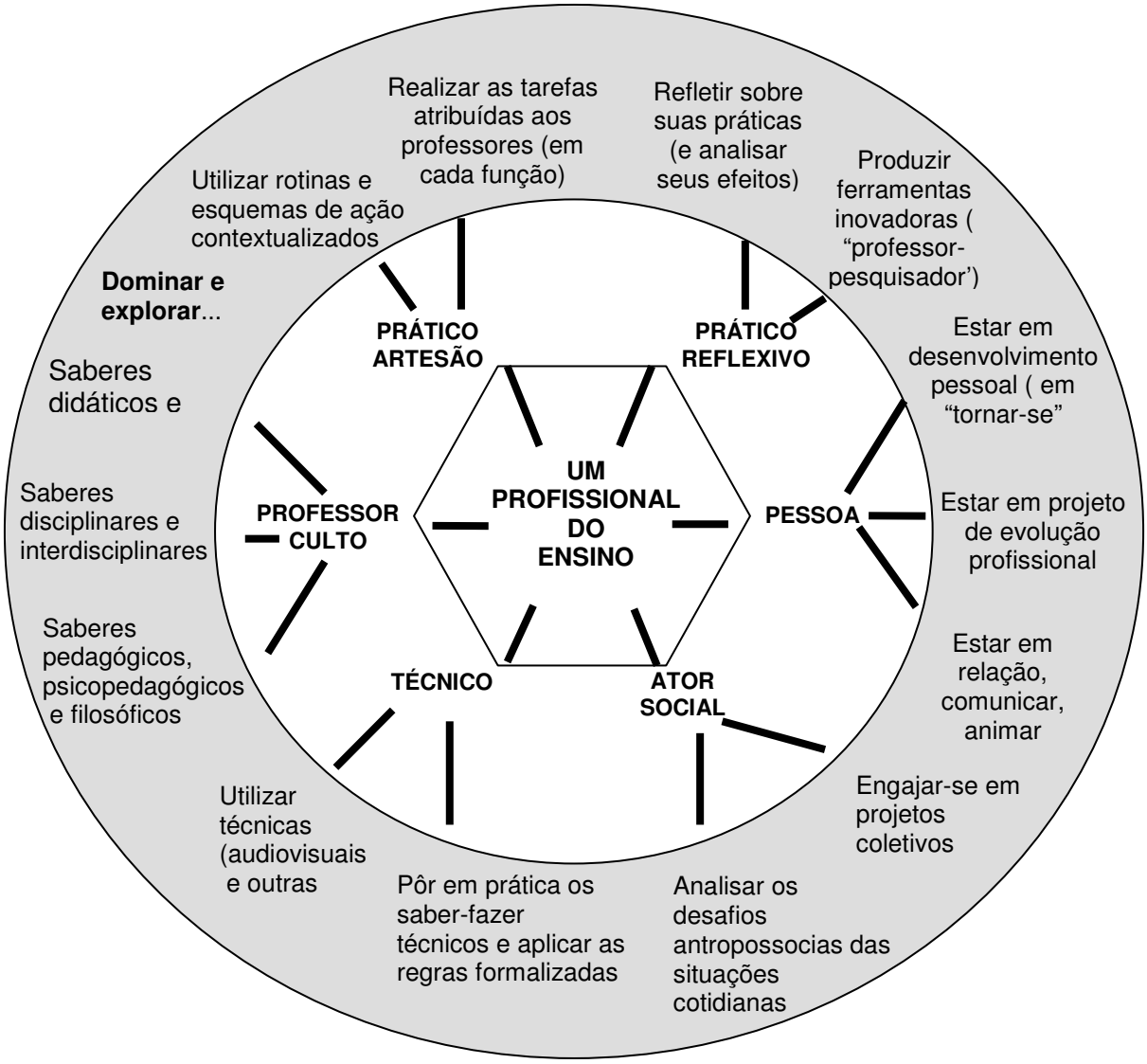
> Deram-me exercícios em papel mimeografado e me mandaram para a sala de aula. Eu não sabia nada sobre como intervir e nem havia planejado nada. A classe ficou agitadíssima e eu quase comecei a chorar. *A escola que encontrei não me foi apresentada durante a faculdade*.

Tão denunciador quanto o relato da professora Mônica é o do professor de Matemática, Victor Vaz Pavani (NOVA ESCOLA, Novembro, 2008d, p. 78) "Embora forte

em Matemática pura, o curso falhou em *didática*".(...) Não aprendi como ensinar a disciplina a alunos com deficiência". Esses relatos deixam claro que há uma grande falha por parte das instituições formadoras que diariamente "formam" professores, melhor dizendo, colocam no mercado recém-formados que receberam o título de professor, mas não sabem o que ensinar e, muito menos, como ensinar. É um verdadeiro paradoxo. Com isso, professor e aluno fazem um contrato em que o professor finge que ensina, e o aluno finge que aprende. No entanto, cientes estamos de que a instituição não é capaz, e não é esse o seu papel, de garantir a formação plena do futuro professor, pois sua formação será o resultado da ação conjunta da instrução institucional e da prática diária da sala de aula. É no exercício da profissão, relacionando simultaneamente teoria e prática, que o sujeito vai assumindo a identidade de professor em toda sua complexidade. Vemos com isso que não há uma formação plena, mas contínua, pois em sala de aula há sempre algo novo a se aprender. Não estamos colocando sobre a instituição toda a responsabilidade da formação do professor, mas salientando que ela não está oferecendo o mínimo necessário, a parte que lhe cabe, para a formação inicial do futuro professor. Permanece assim o paradoxo entre a formação e exercício docente.

De acordo com Nilson José Machado (Novembro, 2008d, p.76) esse paradoxo ocorre porque "a maioria das instituições não trabalha na perspectiva de que os estudantes desses cursos (refere-se às licenciaturas), quando estiverem atuando na escola, precisarão fazer uma *transposição didática* dos saberes das ciências de referência para que os alunos aprendam". Compreenda-se a *transposição didática* como "o processo de modificação das práticas sociais e dos conhecimentos científicos e culturais que ingressam na escola para serem ensinados e aprendidos" (RFPs, 2002, p.95). Assim, a solução para os relatos dos professores que citamos acima estaria condicionada à ação direta das instituições formadoras que deveriam reservar, em seu currículo, um significativo espaço para a didática, ou seja, um espaço de reflexão e ação sobre *como fazer para que alunos aprendam*. A importância dada à didática é tal que chega a ser consensual entre os pesquisadores que "as didáticas específicas de cada área deveriam ser a principal matéria prima dos cursos de formação inicial" (NOVA ESCOA, Novembro, 2007, p 37).

Para o seu a fazer pedagógico, o professor articula simultaneamente uma série de conhecimentos distintos entre si: pedagogia, psicologia, didática, filosofia, afetividade e sociologia. Estudando essa complexidade do exercício docente, Paquay e Wagner (2001, p.137) apresentam os paradigmas que, segundo eles, devem nortear a prática do professor:


Realizar as tarefas atribuídas aos professores (em cada função)
Refletir sobre suas práticas (e analisar seus efeitos)
Produzir ferramentas inovadoras ("professor-pesquisador')
Utilizar rotinas e esquemas de ação contextualizados
Dominar e explorar...
PRÁTICO ARTESÃO
PRÁTICO REFLEXIVO
Estar em desenvolvimento pessoal (em "tornar-se"
Saberes didáticos e
UM PROFISSIONAL DO ENSINO
PROFESSOR CULTO
PESSOA
Saberes disciplinares e interdisciplinares
Estar em projeto de evolução profissional
Saberes pedagógicos, psicopedagógicos e filosóficos
TÉCNICO
ATOR SOCIAL
Estar em relação, comunicar, animar
Engajar-se em projetos coletivos
Utilizar técnicas (audiovisuais e outras
Pôr em prática os saber-fazer técnicos e aplicar as regras formalizadas
Analisar os desafios antropossocias das situações cotidianas

Como já vimos, a eficácia da formação está atrelada ao trabalho conjunto entre a teoria e a prática; vista a teoria, nos ateremos agora à prática, mais especificamente à importância do estágio na formação docente. É consensual entre formadores e licenciados que o estágio, quando corretamente vivenciado, é responsável por uma grande parcela da formação. É nele que o aluno vai elaborar uma série de ações pedagógicas voltadas para a solução dos problemas de aprendizagem que ocorrem em sala de aula. Também é no estágio que o futuro professor, na inocência de quem inicia a prática docente e não percebe a distância entre a teoria acadêmica e a realidade, tenta aplicar com seus alunos as descontextualizadas teorias vistas na carteira da universidade. Essa falha das instituições formadoras no que diz respeito ao estágio fica comprovada por mais uma pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas a pedido da revista Nova Escola (Novembro, 2008, p.76), "a pesquisa chegou a outras

constatações desanimadoras: em 95% dos cursos analisados, os estágios não são integrados à prática de sala de aula e não há acompanhamento adequado por parte dos orientadores".

Reconhecidas as falhas das instituições formadoras, o fato é que o estágio tem grande relevância para o futuro professor que em sala de aula vai se deparar com os mais diversos problemas de ensino-aprendizagem que precisarão de ações imediatas e pertinentes para serem solucionados. Em estágio, o futuro professor tem a tendência, e não poderia ser diferente em decorrência da formação acadêmica, de repetir, em parte, com seus alunos as teorias que lhe foram aplicadas na universidade. Isso significa que, caso tenha passado por uma formação tradicional, ele poderá ter também uma prática tradicional. Sobre essa questão, Paquay e Wagner (2001, p. 139) dizem que

> Os estágios também são, com freqüência, a oportunidade para o futuro professor se moldar às práticas tradicionais, descobrir e reforçar as receitas que têm em vista o aluno médio, em suma, de adquirir um "saber prático" inteiramente separado da teoria. Parece mesmo que os estudantes mais inseguros apegam-se a esses saberes práticos" a ponto de se tornarem herméticos a qualquer reflexão teorizante. Porém, somente essa análise reflexiva permite uma transposição e uma adaptação desses "saberes práticos" a situações novas. Os estágios formam práticos, não necessariamente profissional!

Ao dizerem que o estágio forma práticos e não profissionais, Paquay e Wagner deixam claro que o prático apenas aplica, sem questionamento, uma ação ou um saber que lhe foi passado; ao passo que o profissional é munido de uma autonomia que lhe permite questionar e rever saberes e ações; em outras palavras, é a reflexão sobre sua prática que é determinada pelo contexto da sala de aula, que vai lhe garantir um fazer pedagógico ético e aperfeiçoável.

Para fecharmos nossa reflexão sobre o estágio, precisamos discutir mais uma questão: quando deve começar o estágio do futuro professor? A fim de responder essa pergunta, Paquay e Wagner (2001, pp. 144, 145) apresentam um debate fictício entre alguns teóricos sobre essa questão:

> - Aristide Lemaître: Vocês não desejariam colocar esses estudantes em estágio quando eles nem viram ainda as matérias a serem ensinadas e não têm nenhuma idéia dos princípios metodológicos. É evidente que eles vão quebrar a cara...!
> - Bernard Letec: pode ser, mas poderíamos ir progressivamente. É evidente que não se vai obrigar os estudantes a se encarregarem de uma classe durante jornadas inteiras. Poderíamos preparar com eles algumas seqüências curtas, depois mais longas. Assim, os estudantes poderão introduzir-se em algumas técnicas antes de experimentar em campo.
> - Caroline Lartis**:** Do que vocês têm medo? O ofício não se aprende aos pouquinhos! É preciso jogar nossos estudantes na água! E quanto mais rápido, melhor! Todas as teorias que lhes ensinamos não servem para nada enquanto eles não se virem obrigados, no estágio, a viver gestos profissionais. Nada supera a formação no próprio local de trabalho.

- Dominique Laref: Concordo com estágios logo, já no início da formação, mas não em quaisquer condições. Se você não os leva desde o início a compreender o que fazem, a fazer escolhas racionais, você fabrica autômatos incapazes de reflexão, de autonomia e de adaptação. Além disso, o ideal seria que eles pudessem fazer um estágio-pesquisa, no qual pudessem experimentar as novidades pedagógicas.
- Edgar Lesoc: Eu iria ainda mais longe. Não somente uma reflexão sobre os processos de aprendizagem e os mecanismos de "psicomanipulação"! Os estudantes deveriam cada vez mais se tornar conscientes dos determinantes sociais. Se eles não aprendem desde o início de sua formação a se distanciar, a fazer uma análise crítica da instituição escolar, os estágios servirão apenas para formar executores, robôs. Estou de acordo quanto aos estágios, mas unicamente nas escolas novas ou em estabelecimentos de pesquisa, onde os estagiários poderão integrar-se em uma equipe inovadora.
- Frédérique Laperse: Tudo bem com esses projetos todos! Contudo, vocês parecem esquecer que só se envolve em projeto quem está bem na sua pele. Nossos estudantes não são máquinas de estudar, nem cérebros que analisam à distância.

Como se vê, os autores, em suas vontades de verdade, não entram em consenso quanto ao momento de início do estágio; por outro, eles são unânimes quanto ao valor do estágio para a formação do futuro professor. Qual é a melhor proposta? A questão não é quem é melhor ou pior, mas qual é (são) a(s) proposta(s) que pode(m) formar o futuro professor para um exercício eficaz de sua docência. Além disso, a formação do professor deve levar em consideração o contexto sócio-pedagógico onde ele irá atuar. Sendo assim, pode-se compreender a diversidade de opiniões dos autores fictícios, porque elas estão fundamentadas a uma certa compreensão de sociedade, de educação, de professor. Sem estabelecerem juízo de valor sobre as seis opiniões, Paquay e Wagbner (2001, p.147) construíram uma tabela que, articulada com os seis paradigmas do gráfico visto anteriormente, mostra as características de cada concepção de estágio. Com essa tabela encerramos nossa reflexão sobre o estágio:

Tabela 1 Concepções Diversas dos Estágios na Formação Inicial (Importância, Momentos e Objetivos)			
	A.	**B.**	**C.**
PARADIGMA	**IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS EM CAMPO NA FORMAÇÃO**	**MOMENTOS PRIVILEGIADOS**	**OBJETIVOS PEDAGÓGICOS PRIVILEGIADOS**
1. UM "PROFESSOR CULTO"	Os estágios são **segundos** em importância e duração em relação à formação teórica	Os estágios em campo vêm **após** uma formação disciplinar aprofundada e uma formação teórica, pedagógica e metodológica	Aplicar os **saberes.** Os estágios são a oportunidade de aplicar as teorias anteriormente aprendidas.
2. UM TÉCNICO	Os estágios em campo são um complemento a uma formação técnica e teórica	Uma formação técnica progressiva é concluída em estágios em campo no final da formação.	Automatizar os **saber-fazer técnicos.** Os estágios permitem integrar as diversas técnicas adquiridas progressivamente.
3. UM PRÁTICO ARTESÃO	Os estágios em campo são **primeiros** em importância e duração em relação à formação teórica.	Os estágios intervêm desde o início de uma formação alternada (no limite, toda formação é realizada em campo).	Adquirir as "habilidade do ofício". Em outros termos, adquirir os **esquemas de ação** necessários em campo.
4. UM PRÁTICO REFLEXIVO (no limite, um PRÁTICO PESQUISADOR.)	Os estágios em campo são **importantes** como momentos de experimentação e base de uma reflexão.	A formação é necessariamente estruturada **em alternância.** Os diversos estágios sucessivos são preparados e, sobretudo, explorados.	Desenvolver um **saber da experiência teorizado** que permita: • analisar situações; • analisar-se na situação; • avaliar os mecanismos • criar ferramentas inovadoras
5. UM ATOR SOCIAL	Os estágios em campo são **importantes** como uma oportunidade de envolvimento em um ofício coletivo.	No início da formação, estágios de análise de situações complexas. No final da formação, estágios de envolvimento em projetos inovadores.	**Envolver-se** em projetos coletivos, em inovações.
6. UMA PESSOA	Os estágios em campo são **importantes** como uma oportunidade de afirmação do eu profissional e de desenvolvimento pessoal.	Em diversos momentos da formação, os estágios são a oportunidade de se construir uma identidade profissional.	Desenvolver seu profissional. Tomar consciência do seu estilo pessoal. Estar em dinâmica de **desenvolvimento pessoal.**

Tabela 2 - Concepções Diversas dos Estágios na Formação Inicial (Acompanhamento, Teorização			
	D.	**E.**	**F.**
PARADIGMA	**TIPOS D ATIVIDADES PRIVILEGIADAS**	**TIPOS DE ACOMPANHAMENTO**	**QUAL ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA?**
1. UM "PROFESSOR CULTO"	Incumbir-se de numerosas e diversas "lições" nas disciplinas para as quais se está preparado (aplicação de modelos didáticos)	Direcionamento pelos professores e supervisores especialistas das disciplinas e dos princípios didáticos	Aplicam-se nos estágios os procedimentos e os princípios didáticos previamente estudados. Trata-se de uma simples aplicação.
2. UM TÉCNICO	Exercícios progressivos: • microensino; • lição-experiência; • estágio curto com um objetivo preciso e limitado; estágio de integração.	Com referência ao planejamento previsto, inúmeros feedbacks, direcionamento progressivo, automatização programada.	Em uma perspectiva de transferência, pode ser útil explicar os fundamentos (os referentes) teóricos das técnicas utilizadas. Porém, o essencial continua sendo a utilização dos saberes técnicos.
3. UM PRÁTICO ARTESÃO	Práticas intensivas em campo de atividades de ensino e de diversas atividades do ofício (avaliação, conselho de classe).	Camaradagem com um professor de ofício experiente. Os supervisores eventuais também são os professores experientes.	O "saber-prático" é antes de mais nada um "savoir-y-faire" (um esquema de ação) Uma explicação em termos de saber da experiência é desejável, mas as ligações com a teoria são secundárias.
4. UM PRÁTICO REFLEXIVO (no limite, um PRÁTICO PESQUISADOR.)	Ter um diário de incidentes de críticos (a serem analisados em seguida). Ou melhor, criar uma memória profissional a partir de uma problemática de estágio.	Camaradagem com um "prático reflexivo" e momentos privilegiados de análise aprofundada e teorização de situações vividas. O professor de estágio torna-se um verdadeiro "formador de campo"	A necessária reflexão sobre a prática e sobre a vivência realiza-se, entre outras coisas, com referência (por conforto) aos quadros conceituais de ordem psicopedagógicos.
5. UM ATOR SOCIAL	Participação na gestão de um projeto inovador. Análise dos desafios antropossociais das práticas vividas e observadas.	Camaradagem contratual com uma equipe em projeto (em geral, escolas parceiras em renovação). Supervisão por um sociólogo que esclarece certos desafios antropossociais.	A reflexão sobre os desafios antropossociais requer a mobilização de formas de análise sociológicas, éticas, filosóficas, etc.
6. UMA PESSOA	Experimentação de novas maneiras de interagir com os alunos, o grupo, os colegas, etc. Ter um diário de classe; análise personalizada com a ajuda de um orientador.	Acompanhamento personalizado. Escolha do professor de estágio em função do perfil do estudante.	A reflexão sobre a vivência pessoal requer formas de análise psicológicas e desenvolvimentais. É importante, sobretudo, que toda reflexão esteja implicada e ancorada em uma vivência global (compreendidos aqui os aspectos afetivos).

Nessa abordagem sobre a formação do professor, refletimos primariamente sobre a formação inicial. Agora nos ateremos a pensar na formação continuada que é tão essencial quanto obrigatória para o pleno exercício da docência, como fica evidente na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes de Base) em seu inciso II do artigo sessenta e sete, "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - *aperfeiçoamento profissional continuado*, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;".

A formação continuada já se explica por si só, ou seja, é o processo em que o profissional busca aperfeiçoar e renovar suas competências para um melhor exercício de sua função. Em formação continuada, o professor tem a possibilidade de fazer o que muitas vezes, pelos mais diversos motivos, não faz na labuta de seu trabalho: refletir sobre sua prática. Além disso, é, ao menos deve ser, o espaço para o intercâmbio de experiências e debates que venham a enriquecer o leque de competências para a prática docente.

Assim como a formação inicial, a continuada também não tem tido êxito na sua proposta de garantir o aperfeiçoamento dos professores. O que tem acontecido então para o insucesso da formação continuada? Chegamos a essa resposta pelo relato da professora Aline Soares (NOVA ESCOLA, Outubro, 2008c, p. 54): "Fiz vários cursos teóricos que não tinham nenhuma relação com a sala de aula". A resposta está na distância entre a proposta da formação e a realidade da sala de aula. É unânime entre os pesquisadores da formação continuada que esta deve ser pensada a partir de um diagnóstico da sala de aula, pois caso contrário, a formação será um momento de debates infrutíferos e desestimulantes. Além disso, sem uma programação definida e flexível para a formação de professores, Secretarias de Educação e escolas acreditam que estão aperfeiçoando professores por meio de eventos pontuais como seminários, cursos de curta duração e cursos à distância. Não estamos descartando a funcionalidade dos eventos, mas dizendo que só serão eficazes se baseados em necessidades reais do professor. Vistas as deficiências formação continuada, vejamos o que deve ser uma formação continuada realmente formadora.

De acordo com a revista Nova Escola (2007, p. 38), "para aperfeiçoar os cursos de formação continuada, uma saída é chamar os alunos em potencial para ajudar na elaboração do programa, pois só eles conseguem expor suas necessidades". Isso significa que o professor, maior interessado na questão, deve ter cadeira cativa no processo de elaboração do currículo de sua formação. Somado a isso, os RFP (2002, p. 132) dizem que toda formação continuada deve partir de: "uma análise da realidade na qual pretende incidir; uma avaliação de ações de formação anteriores; novas demandas colocadas, levando-se em conta as orientações do

Ministério da Educação, as diretrizes dos Conselhos de Educação e as metas institucionais da própria Secretaria de Educação". Já que falamos do Ministério da Educação, é pertinente dizer que ele criou recentemente "A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica" que tem as seguintes diretrizes:

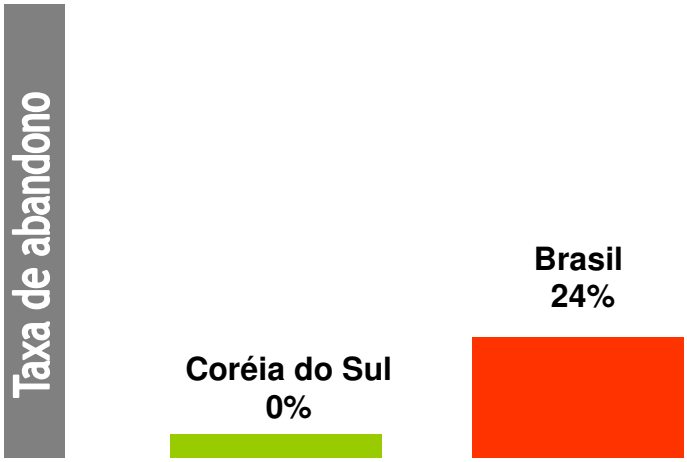
- A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

De uma maneira mais didática, os RFPs (2002, p. 132-133) apresentam três apontamentos que devem ser levados em consideração – devem ser aplicados – na formação continuada:

- As ações de formação continuada devem incluir a observação, análise e discussão do trabalho de outros professores (diretamente ou por meio de documentos), a exposição de trabalhos realizados, a análise de atividades e produções dos alunos, a criação e experimentação de situações didáticas intencionalmente planejadas, para posterior análise, de modo a possibilitar que os professores reelaborem o que já sabem e fazem.
- Devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e seu desenvolvimento pessoal: saídas em grupo, participação de eventos, intercâmbio de informações com diferentes finalidades, produção de expressão coletiva (revista, jornal, teatro etc.).
- Definir uma sistemática de avaliação criteriosa para os programas de formação continuada é uma necessidade: é preciso criar espaços e mecanismos de avaliação processual e de alcance das ações desenvolvidas, para que os seus resultados sejam utilizados na reformulação das práticas tanto dos formadores quanto dos professores.

Ratificando a deficiência da formação de professores no Brasil, a revista Nova Escola (Novembro, 2008d, , p. 61) fez uma comparação por meio de alguns gráficos que mostram a que distância o Brasil está dos países - Coréia do Sul, Finlândia e Japão – que são considerados como referência quando se trata da questão formação de professores. Os gráficos estão divididos em três categorias: formação inicial, conhecimentos sobre a formação profissional específica e formação continuada. A partir da leitura desses gráficos, não restam dúvidas de que é mais do que urgente a elaboração de um plano de ação entre as instituições responsáveis, com o objetivo de reverter esse lastimável quadro em que se encontra a formação docente brasileira. Vejamos então os gráficos.

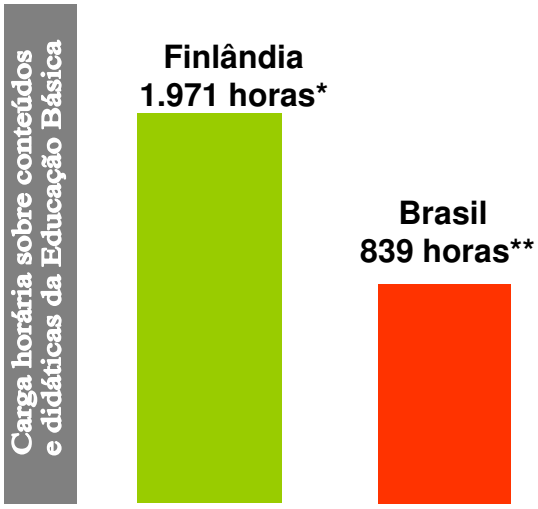
FORMAÇÃO INICIAL



Enquanto aqui a graduação em Pedagogia patina nos altos índices de abandono, a situação nos sistemas de bom desempenho é outra. Na Coréia do Sul, por exemplo, a formação de professores é realizada por apenas 13 instituições, selecionando apenas os melhores e abolindo a evasão.

Fontes Ministério da Educação da Coréia do Sul e estimativa com base em dados do INEP

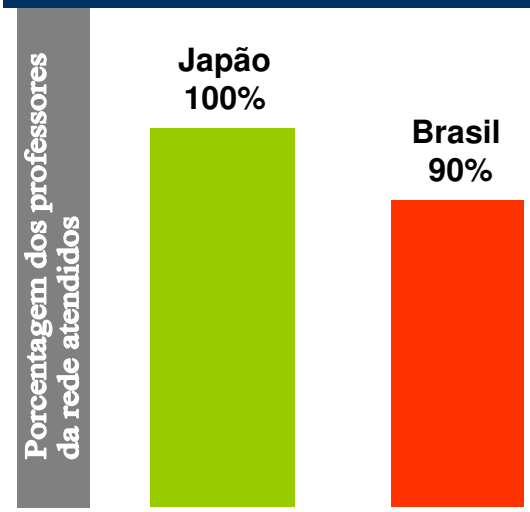
CONHECIMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA



Ao comparar o currículo do curso de Pedagogia do Brasil com o da Universidade de Helsinque, uma das principais instituições formadoras de professores da Finlândia, fica evidente a diferença de atenção dada aos conteúdos e às didáticas da Educação Básica. No país nórdico, a carga horária relacionada a "quê" e "como" ensinar é mais do que o dobro brasileira.

Na Universidade De Helsinque* ** Em 71 Cursos de Pedagogia analisados por Nova Escola

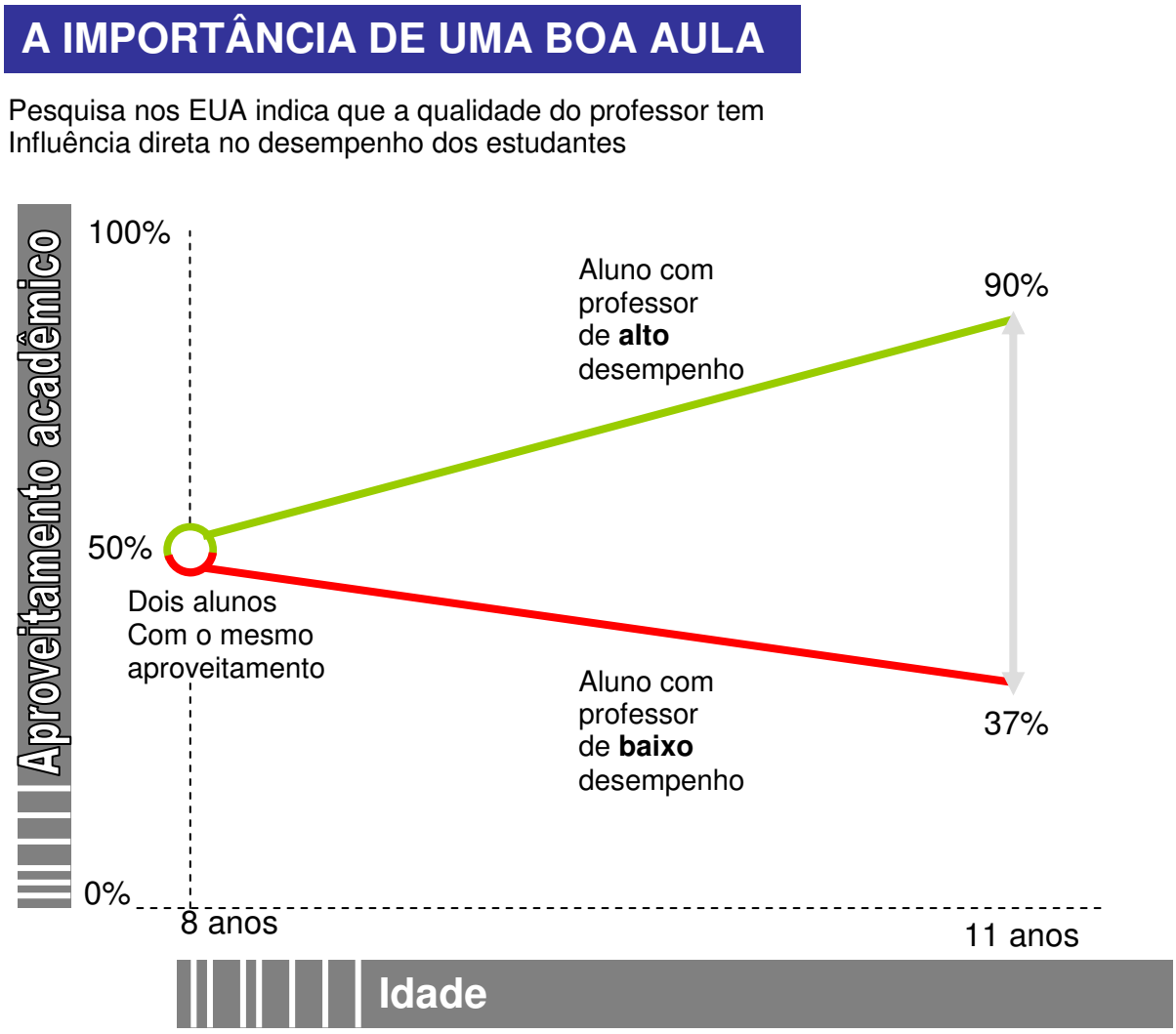
FORMAÇÃO CONTINUADA



A comparação, dessa vez, opõe o Japão, um dos bons exemplos em formação permanente, e São Paulo, uma das redes estaduais que mais investe em capacitação no Brasil, de acordo com levantamentos realizados por NOVA ESCOLA. Mesmo nesse caso, os números são favoráveis aos japoneses. Tudo indica que a diferença aumenta ainda mais na comparação com outros estados.

Fontes Ministério da Educação do Japão e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com Nova Escola (Outubro, 2008c, p. 58), o sucesso educacional dos países da coluna verde está pautado em quatro lições: selecionar os melhores professores, cuidar da formação docente, não deixar nenhum aluno para trás e capacitar equipes de gestores". Com exceção da última lição, as demais vêm comprovar uma velha certeza: a qualidade do professor é de suma importância para o aprendizado do aluno. Isso também pode ser visto no próximo gráfico:



Dados do estado do Tennessee
FONTE CUMULATIVE AND RESIDUAL EFFECTS ON FUTURE STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENT

Esse último gráfico deixa bem claro a necessidade de uma formação docente eficaz; que realmente habilite o professor para a realidade que ele encontrará no cotidiano da sala de aula. Some-se a isso o efeito causa e conseqüência, isto é, a boa ou má atuação do professor será refletida na formação dos alunos que por sua vez refletirão sua formação no corpo social. Não podemos esquecer que juntamente com uma boa formação, deve vir uma justa

remuneração; o suficiente para que o professor, ao invés de trabalhar três turnos, possa se dedicar ao planejamento de suas aulas – a aula não começa na sala, mas no planejamento – e à capacitação pessoal por meio de leituras e participação em congressos. Isso tudo se resume em: compromisso real com a causa educação.

Até o instante, refletimos em um âmbito geral sobre formação do professor. Partamos agora para uma formação mais específica: a formação do professor de língua portuguesa. Essa reflexão vai se desenvolver em três momentos: histórico da formação do professor de língua portuguesa, a crise no ensino da língua e as competências atuais para o professor de língua portuguesa.

- **O ensino da língua portuguesa e suas histórias**

Até meados do século XVIII, o ensino da língua portuguesa no Brasil restringia-se à alfabetização; depois dessa fase, os estudantes passavam para o estudo do latim, basicamente da gramática latina acrescida da retórica e da poética. Com a Reforma Pombalina (1759), passou a ser obrigatório o ensino da Língua Portuguesa. No entanto, não houve grandes mudanças quanto ao conteúdo de ensino, ou seja, ensinava-se gramática portuguesa, retórica e poética. No século seguinte, o conteúdo gramatical ganha a denominação de Português e é criado, por decreto imperial em 1871, o cargo de professor de Português.

Como ainda não havia instituição formadora de professores de língua portuguesa, o ensino da língua portuguesa ficava a cargo de profissionais de outras áreas – medicina, advocacia, engenharia – que eram estudiosos autodidatas da língua e da literatura. Também esses professores autodidatas não fugiram ao ensino tradicional.

Chega-se então ao século XX com o surgimento das instituições formadoras do professor de língua portuguesa. O ensino da língua materna, no entanto, ainda é tradicional. Essa manutenção do ensino tradicional está fundamentada em fatores externos e internos à língua. O fator externo está relacionado com o seleto público que durante muito tempo ocupou exclusivamente as aulas de língua portuguesa: a elite social. Os estudantes dessa camada social já vinham de casa com um certo grau de letramento em "língua culta". O papel da escola, como instituição determinada pelas demandas sociais, era aperfeiçoar o estudante na língua socialmente prestigiada. Já os fatores internos dizem respeito à inexistência de outros saberes sobre a língua, que não os de que ela era um sistema fechado que deveria ser estudado metalinguisticamente.

A partir dos anos 60, com a democratização da escola, tanto a língua como a clientela serão outras nas salas de aula. Sobre isso, Guedes (2006, p. 13) diz que

> Enquanto a escola recebia, até os anos1950, apenas alunos que tinham acesso em casa a um vernáculo menos distante dela, essa metalinguagem ainda ajudava a ler os *clássicos da língua.* A partir dos anos 60, no entanto, quando a escola passou a incorporar quem até então não tinha nenhum acesso a essa língua (e, menos ainda, a livros) (...) e os clássicos passaram a ser substituídos pelos modernos, essa gramática perdeu toda referência a qualquer língua ouvida, falada ou lida na escola.

Nessa nova conjuntura, o professor vai se deparar com o contraste entre a língua "culta" da elite e a "não-culta" da classe pobre. Estabeleceu-se assim o impasse: continuar trabalhando com língua-padrão ou abrir espaço para a variante não padrão. Seguiu-se a primeira linha, ou seja, os professores continuaram ensinando a gramática tradicional e policiando os "erros" dos estudantes das camadas populares.

Esse domínio da "norma culta" começa a diminuir na década de 90 quando chegam às salas de aula os conhecimentos da Sociolingüística variacionista. Antes da proposta sociolingüística (LABOV, 1966) não seria comum observarmos um professor de língua portuguesa fazendo uma aula de leitura com seus alunos tendo como suporte um texto como o apresentado abaixo, isto é, um texto que não se encontrasse na variedade socialmente prestigiada (ANTUNES, 2007):

> ASSALTANTE MINEIRO
>
> Ô sô, prestenção... isso é um assarto, uai.
> Levanta os braço e fica quetin quêsse trem na minha mão tá cheio de bala...
> Mió passá logo os trocados que eu num tô bão hoje.
> Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai!

A partir de Labov, abriu-se um caminho para a desconstrução da idéia de que a língua era um evento social homogêneo que se apresentava da mesma forma em qualquer situação de comunicação. É daí que hoje inúmeros autores levantam a bandeira da língua como um evento social que por natureza sofre modificações com o tempo e varia no espaço, como bem mostra Cavalcante (2000, p.132):

> A Língua Portuguesa, como todas as outras línguas humanas, é para ser compreendida como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança, que sofre a influência de vários fatores linguísticos e não linguísticos. Isto significa que nossa língua não está pronta, que não é neutra ou mesmo algo inerte que se possa colocar numa forma, mas algo que se encontra em permanente processo de variação, e que expressa diversidade dos grupos sociais que a falam.

Uma das maiores contribuições da sociolinguística para o trato com língua foi considerá-la como algo que não deve passar pelo juízo de valor ideológico (CAMACHO, 2006). Noutras palavras, para a sociolinguística, a variedade usada na cidade não é superior à usada no campo; uma vez que no encontro entre interlocutores dessas variedades (urbana e rural) a comunicação em nada fica prejudicada porque esses falantes estão ligados por um sistema comum: a língua. Na verdade, as variações são inerentes à língua, ou como diz Antunes (2007, p. 104) "a variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem porque as línguas são fatos sociais"; e Camacho (2006, p 69), "... a heterogeneidade não é um aspecto secundário e acessório da estrutura da linguagem; é pelo contrário, uma propriedade inerente e funcional não ocorre por deficiência linguística do falante, nem é algo secundário à língua". Feita essa abordagem histórica do professor de português, é preciso que se veja a questão do conflito que ainda se faz presente nas aulas de língua portuguesa: a articulação entre o padrão e o não-padrão no ensino aula de português.

- **A crise no ensino da língua portuguesa**

Já vimos anteriormente que por muito tempo o ensino da língua portuguesa foi pautado pelas prescrições da gramática normativa. Essa visão tradicional começou a mudar a medida do surgimento de novas propostas para o trabalho com a língua, tais como: Sociolingüística, Lingüística Aplicada, Lingüística Textual, Psicolingüística, Análise do Discurso. Com essas propostas, a língua, antes tida como homogênea, passa ser compreendida por seu caráter heterogêneo.

Acostumados com o ensino da variante padrão, os professores, a partir da publicação de livros didáticos, foram obrigados a trabalhar em sala de aula com a variante não-padrão da língua que se fazia presente em vários suportes textuais: da letra do Rap às construções criativas da propaganda. Muitos professores começaram a se perguntar: e agora, o que vou ensinar? Variante padrão ou não-padrão? Pior que isso eram os comentários do tipo: "**Agora sim! Os alunos já não sabem o padrão; imagine se eu começar a trabalhar as variantes**!". Literalmente se instalou uma crise. Desde as primeiras pesquisas sociolinguísticas, já se passaram cerca de 50 anos e a crise ainda se faz presente, embora com menor intensidade. É fato que a sala de aula não deve ser um espaço exclusivo para o trabalho restrito da variante padrão, isso seria castrar uma das maiores características da língua: sua pluralidade de manifestação. Por outro lado, também não se deve radicalizar com uma

abordagem unicamente não-padrão, pois isso, falando-se em instituição pública, seria privar os alunos de um bem: o domínio da norma socialmente prestigiada e garantidora de status social. Vemos assim outro impasse: se antes os professores relutavam para o não uso da variante não-padrão, agora, impelidos por livros didáticos e documentos estatais – PCNs – que defendem a heterogeneidade no ensino da língua portuguesa, eles tem tido dificuldade para delimitar o espaço para o uso de cada variante; e isso tem causado uma radicalização: em um minuto se faz uso da variedade não-padrão, e no outro, ela é substituída pela "padrão", como se esta fosse superior àquela. Falta aos professores a compreensão de que cada variedade tem seu espaço e momento de acontecimento; portanto, não deve haver predileção por uma ou outra variedade, mas a vivência do aluno nas mais diversas manifestações da língua para que ele aprenda a usar cada variedade no seu devido espaço linguístico-discursivo.

Outro agravante dessa crise de identidade do professor de língua portuguesa é que, a partir do momento em que ele começou a trabalhar com a variedade não-padrão, criou-se um estigma pela gramática normativa; de repente, ensinar gramática normativa ficou fora de moda. O resultado são alunos com sérios problemas no uso formal da língua. Dentre as várias vozes que estudam essa instabilidade no ensino da língua portuguesa, Geraldi (2002, p. 69) acredita que

> Não se trata de substituir uma variedade por outra (porque é mais rica do que a outra, porque uma é certa e outra errada etc.), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos **... Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso**.

Outro indicador da crise está relacionado com a má formação dos professores de português. Segundo pesquisas recentes – Revista Nova Escola, Novembro de 2008 – a situação das instituições formadoras de professores de português é gravíssima. Simplesmente não se formam professores. O que se vê é uma distância enorme entre o currículo de letras e a realidade da sala de aula. Os alunos entram na faculdade e imaginam que vão aprender como ensinar língua portuguesa; mas o que vêem são muitas teorias que têm seu prestígio, mas não respondem às necessidades da sala de aula. Como diz Nova Escola (2008, Novembro, p. 77) "de pouco adianta um professor dominar conhecimentos linguísticos complexos se não souber ensinar o básico para suas turmas". Essa disparidade entre teoria e prática fica evidente no depoimento da professora de português Sandra Regina Balestrin (Idem ibid) "Só tive disciplinas que envolviam didáticas no primeiro ano de faculdade. Isso foi quase nada perto

do desafio que é enfrentar alunos que aprendem de forma diferente e cada um a seu tempo". Ainda de acordo com a Nova Escola (2008, Novembro, p.77), para que isso seja resolvido

> É importante que um professor domine conteúdos que levem à reflexão sobre o idioma, mas desde que isso não ultrapasse o peso dado aos conhecimentos previstos para serem trabalhados na Educação Básica, como a sistematização da gramática, a compreensão de textos, a literatura e as didáticas da leitura e escrita.

A citação acima já pressupõe que, em sua formação inicial, o futuro professor tenha acesso a uma concepção mais funcional da língua, ou seja, que ele compreenda que a língua é um evento social que se manifesta de diversas formas, não somente na forma socialmente prestigiada. O que se espera é que o professor seja, primeiramente ele, competente no uso da língua para que em seguida possa criar situações funcionais de aprendizagem para seu aluno. Vejamos algo mais sobre as competências do professor de língua portuguesa no tópico seguinte

- **As competências atuais para o ensino da língua portuguesa**

Em entrevista à revista Nova Escola (2002, Agosto, p. 21) Perrenound assim define a competência: "competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações". No que diz respeito ao ensino de língua materna, a competência que se espera do aluno é a linguístico-discursiva, isto é, saber valer-se das inúmeras possibilidades que a língua lhe oferece como um sistema funcional, atrelando-o às particularidades dos mais diversos momentos discursivos em que ele (o aluno) vive no dia-a-dia. Para que se alcance essa competência é necessário que o ensino de língua portuguesa se norteie pelos caminhos do letramento que é tão bem definido por Soares (2006, p.41) por meio do gênero poético:

> Letramento não é um gancho
> em que se pendura cada som enunciado,
> não é treinamento repetitivo
> de uma habilidade
> quebrando blocos de gramática.
> Letramento é diversão
> É leitura à luz de vela
> Ou lá fora, à luz do sol.
> São notícias sobre o presidente,
> o tempo, os artistas da TV
> e mesmo Mônica e Cebolinha
> nos jornais de domingo.
> É uma receita de biscoito
> Uma lista de compras, recados colocados na geladeira,
> Um bilhete de amor,

> Telegramas de parabéns e cartas
> De velhos amigos.
> É viajar para países desconhecidos,
> sem deixar sua cama,
> é rir e chorar
> com personagens, heróis e grandes amigos.
> É um atlas do mundo,
> sinais de trânsito, caças ao tesouro,
> manuais, instruções, guias,
> e orientações em bulas de remédio,
> para que você não fique perdido
> Letramento é, sobretudo,
> um mapa do coração do homem
> um mapa de quem você é,
> e tudo que você pode ser.

Esse exercício funcional do ensino de língua exige que velhos conceitos recebam um novo olhar para que se possa pensar em novas práticas de ensino. Além da releitura de velhas bases, também é necessária a construção de novas. Assim é que faremos a re-significação dos conceitos língua, linguagem e, como ponto prático de nossa reflexão, o conceito de produção textual.

Apesar do grande número de títulos que abordam as novas perspectivas para o ensino da língua e a coerente participação dos livros didáticos que vêm a cada publicação fornecendo uma prática funcional da língua, ainda é grande o número de professores que, distanciados dessa realidade pragmática, trabalham a língua como um produto estático com fim em si mesma, desvinculada de um sujeito de linguagem que, por não conseguir internalizar as inúmeras regras que lhe são prescritas, chega a conclusão de que não sabe a sua própria língua (BAGNO, 2004), embora a use de maneira tão expressiva nos mais variados momentos, dentro e fora da escola. Veja-se isso em Zaccur (2000, p. 119) que em entrevista com alguns alunos consegue relatos que deixam claro que ainda é gritante a presença da prescrição gramatical na sala de aula e o prejuízo que isso tem causado na vida de muitos alunos que se sentem limitados diante da simples tarefa de redigir uma carta pessoal:

> Na escola, quase desaprendi o gosto pela língua, quando a descobri como um cão de guarda rosnando regras (...) Aluno: Alves (graduando em pedagogia).
> Uma recordação má, mas não muito dolorida: o ter de aprender regras pelas regras, sem percepção do sentido prático das mesmas. Aluno: Alves (Relado sobre experiências no 1º e 2º graus)
> Muitas vezes as aulas eram cansativas... não tenho boas lembranças quanto à disciplina, foi a única que me deixou em recuperação. Foi a única que me fez chorar. Decorar!!! Verbos? Conjunções? Sujeitos e predicados? E pior, sem eu saber para que e por quê? Hoje, faço maior esforço para escrever. Aluna: Patrícia Magno (graduando em pedagogia).

Essas declarações ratificam o que há muito vem se falando: o ensino da língua portuguesa centrado na rigidez gramatical é ineficaz para a construção de sujeitos de linguagens. É urgente a mudança de paradigmas; a começar pelo conceito de língua.

A língua passa de um sistema estanque, a um processo social que se constitui pela interação verbal entre sujeitos (BAKHTIN, 2006), que não recebem uma língua pronta, receitada, mas mergulham em sua fluidez, pois resultante de atividades dinâmicas, ela não se permite passiva a serviço de um outro que se apossando dela dê-lhe uma forma única para um uso homogêneo. Assim é que negando essa posição unívoca da língua, chega-se ao entendimento de que ela, que só se manifesta em textos (orais ou escritos), não é tida apenas como um sistema de regras determinado, abstrato, estático, mas como fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmica, suscetível a mudanças), histórico e social, indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e situado (que se manifesta em situações de uso concreto). Portanto, variação, heterogeneidade, historicidade, indeterminação e situacionalidade acham-se na base da concepção de língua. A língua, nessa visão, é antes de tudo, um evento sócio-discursivo (BAKHTIN, 1992) que se concretiza pela inter-relação entre sujeitos ativos-responsivos que produzem conjuntos de enunciados relativamente estáveis (gêneros do discurso) que serão materializados em textos orais ou escritos. Ré-conceituada a língua, é hora de um novo olhar sobre o espaço de suas manifestações, isto é, a linguagem.

Não mais apenas o objeto pelo qual o sujeito se vale para comunicar (JAKOBSON, 1963), mas a linguagem como constituinte do sujeito, como bem frisa Henry (1992: 188): "o sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito inconsciente e isso tem a ver como fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação". Reforçando esse aspecto fluido da linguagem, Fiorin (1988) vai dizer que ela é uma instituição que veicula ideologias. Essas ideologias estão presentes nos discursos que se corporificam nos gêneros discursivos. É por essa razão que as práticas de ensino da língua devem estar baseadas na perspectiva gênero-discursiva, pois só assim o aluno vai poder penetrar na polifonia que constrói os textos, carregados de vozes ideológicas. A linguagem aqui defendida é por natureza dialógica (BAKHTIN, 2006), e isso tem um papel crucial no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da produção textual, porque o texto, como uma unidade comunicacional (GERALDI, 2002), carregada de sentido (KOCH, 1991) é construído no interior de um processo interlocutivo; e isto significa que: sempre que o aluno for produzir um texto ele terá que levar em consideração a existência de um sujeito que, exterior a ele, vai guiar a produção do seu texto em alguns aspectos, como: o que dizer, o que não dizer e como

dizer. Não pensar em um sujeito no instante da produção é negar o papel social que a língua exerce e criar um texto artificial (CHIAPPINI, 2003) que não passa de um amontoado de letras que nada dizem, porque não têm a quem dizer. Não para um fim, mas para o começo de uma mudança de pensamento e de prática no ensino da produção textual, são pertinentes as falas de Orlandi (1996, p. 177) "ora, a linguagem não é um conceito, mas uma noção fluida subsumindo um nevoeiro de fatos e causalidades (enunciação, determinações históricas, sociais etc.)" e de Antunes (2003, p. 41) "somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e, socialmente, produtivo e relevante".

Chegamos agora à releitura da produção textual. O ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear e plano. A escrita é um processo aparentemente desordenado que objetiva alcançar a clareza. As pesquisas mostram que, à primeira vista, os modelos processuais parecem não se ancorar numa dimensão social. Contudo, a escrita não é apenas um processo cognitivo interno, voltado para o indivíduo, é, também, uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar conhecimentos em determinadas comunidades. Só se pode verificar a função de um texto a partir da observação do contexto em que esse texto desempenha uma atividade comunicativa. O ato de escrever deve ser encarado como uma atividade prática e expressiva que extrapole o espaço da sala de aula e dê voz ao aluno como sujeito-autor (GERALDI, 2002). Deve ser uma atividade exercida com propósito definido, dirigida a um leitor específico - que não única e exclusivamente o professor -, destinada a cumprir uma determinada finalidade comunicativa.

A produção de um texto empírico resulta da observação de algumas condições que formam uma base de orientação constituída de dois grandes componentes: a) a definição de parâmetros acerca da situação de comunicação, constituída pela mobilização de representações dos mundos físico – o lugar e o momento da produção, o emissor e o receptor sócio-subjetivo – a instituição social onde se dá a interação, o papel social representado pelo enunciador e pelo destinatário e o objetivo da interação; e b) a definição do conteúdo temático – conjunto de conhecimentos dos mundos físico e social estocados e organizados na memória do produtor do texto. A construção dessa base de orientação pelo produtor de texto controla as formas de gestão e verbalização do texto.

Essas resignicações que aqui apresentamos não são uma novidade para as instituições formadoras, no entanto, parece haver uma indiferença por parte delas que diariamente

colocam no mercado dezenas de novos “professores de língua portuguesa”. Curioso também é notar que as instituições formadoras, que deveriam primar pelo cumprimento das leis do magistério, não dão a devida atenção ao que preceituam os PCNs (BRASIL, 1998, pp. 33-34), que estabelecem as competências para o ensino da língua portuguesa:

> Objetivos gerais de Língua Portuguesa
> para o ensino fundamental
>
> - utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
> - utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
>   - sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
>   - sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
>   - aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
> - analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
>   - contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
>   - inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
>   - identificando referências intertextuais presentes no texto;
>   - percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
>   - identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
>   - reafirmando sua identidade pessoal e social;
> - conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
> - reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
> - usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

A vista do que vimos aqui, isto é, relato de professores que não se sentem capacitados, currículos que não atendem às necessidades da sala de aula, fica evidente que se faz necessária uma mudança de rumos; mudança essa que deve partir de uma auto-avaliação por parte das instituições formadoras. E não cabe, para a resolução dessa questão, uma avaliação classificatória, isto é, que apenas identifica o problema, mas não toma medidas para saná-lo; cabe, sim, uma avaliação diagnóstica, que descobre a doença e aplica a medicação. Reflitamos um pouco mais sobre esse instrumento fundamental para aprendizagem que é a avaliação.

2.3 Avaliação a serviço da aprendizagem

> Se a escola existe para ensinar, de que vale uma avaliação que só confirma "a doença", sem identificá-la ou mostrar sua cura?
>
> Nova Escola

No parágrafo anterior nós delimitamos dois tipos de avaliação: classificatória e diagnóstica. Antes de conhecermos melhor cada segmento, vejamos primeiro a avaliação no seu significado mais genérico. De acordo com Luckesi (1978, p. 5) "a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Nessa definição, três palavras são norteadoras: juízo, realidade e decisão. Toda avaliação é resultante de um juízo que se faz sobre um objeto ou pessoa. O que ou quem está sendo avaliado terá maior prestígio quanto mais se aproxime da realidade socialmente estabelecida. Feita a avaliação, a pessoa ou objeto serão passivos de uma tomada de decisão por parte de quem avaliou. A depender da compreensão do avaliador do que seja avaliar, essa tomada de decisão pode acarretar duas ações distintas: uma que apenas reconhece o problema, e outra que o reconhece e cria mecanismos para solucioná-lo. Comecemos pelo mais tradicional segmento avaliativo: o classificatório.

- **Avaliar é classificar**

Esse método de avaliação assim se configura: durante um tempo determinado (bimestres, trimestres) o professor passa para os alunos o conteúdo daquela unidade. Passado o assunto, marca-se uma prova que tem como objetivo verificar se o aluno "aprendeu" o assunto daquela unidade. À essa prova são atribuídas notas ou conceitos – que supostamente mostram o grau de aprendizado do aluno – que classificam o aluno em aprovado ou reprovado, e assim termina a avaliação.

Esse método avaliativo está presente desde o século XVI (LUCKESI, 2006). A voz de Luckesi é ratificada em Foucault (2007, p.155) quando fala da aplicação de exames nas instituições escolares "a escola torna-se um espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino". Mais contundente com o método classificatório que aqui falamos é a continuação da fala de Foucault (Idem ibid)

> Os Irmãos das Escolas Cristãs queriam que seus alunos fizessem provas de **classificação** todos os dias da semana: o primeiro dia para a ortografia, o segundo para a aritmética, o terceiro para o catecismo da manhã, e de tarde parra a caligrafia.

Com um histórico desses é fácil compreender a hegemonia do sistema classificatório que ainda hoje rege o sistema de ensino brasileiro em todos os seus níveis. O sistema de ensino está interessado nos números de aprovação e reprovação; os pais querem ver seus filhos aprovados; os professores se valem desse método por ser mais cômodo e possibilitar um controle ameaçador para com os alunos que se auto-disciplinam pela ameaça de uma prova difícil. Assim, nota-se que há uma aceitação por parte da sociedade do sistema classificatório; e qualquer mudança é tida como anormalidade, como diz Luckesi (2006, p. 20)

> Se uma instituição escolar inicia um trabalho efetivamente significativo do ponto de vista de um ensino e de uma correspondente aprendizagem significativa, social e politicamente, o sistema "coloca o olho" em cima dela. (...) Pode ser que essa instituição .... esteja preparando caminhos de ruptura com a "normalidade.

O sistema classificatório de avaliação considera a nota obtida nas provas como parâmetro determinante para aprovação ou reprovação do aluno; mais que isso, a nota é a prova de que o aluno realmente "aprendeu". Uma crítica que os teóricos adversos à avaliação classificatória fazem é a respeito da falsa competência advinda de uma nota. Dentro dessa linha anti-classificatória, Luckesi (Id. p. 45) faz uma jocosa crítica

> Um aluno numa escola de pilotagem de Boeing pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendeu excelentemente a decolar e, portanto, obteve nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrizar e obteve nota dois; somando-se os dois resultados, tem-se um total de doze pontos, com uma média aritmética no valor de 6 (seis). Essa nota é suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco) exigidos normalmente. É o mínimo de nota. Quem de nós (eu, você, e muitos outros) viajaria com este piloto?

Dentro de um sistema avaliativo classificatório, que baliza seus alunos pela nota advinda de uma prova, o jovem piloto já estaria voando para desespero dos passageiros. A crítica é bem direcionada ao aspecto promocional da avaliação classificatória que não se respalda em competência adquirida, mas em nota. Essa filosofia promocional da avaliação classificatória é sustentada por alguns pilares: a prova como instrumento único de avaliação, o poder de decisão que é dado ao professor que decide quem deve ou não ser aprovado, a cultura da seletividade que separa os aptos dos inaptos (excluídos). A respeito desse aspecto seletivo, Luckesi (2006, p. 37) diz que

> A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador de desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou evasão dos meios do saber. Mantém-se, assim a distribuição social.

Também pertencente grupo da aversão à avaliação classificatória, Hoffman (1995 p. 12) levanta alguns questionamentos:

> - O sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade?
> - A manutenção das provas e notas é garantia do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem?
> - O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível?

São questionamentos que visam chamar a atenção para a real função da avaliação, isto é, levantar um campo de conhecimento do nível de aprendizado do aluno e criar situações de aprendizagem que possam sanar as deficiências e aperfeiçoar as competências. Pelo que vimos, a avaliação classificatória não se preocupa com o processo de aprendizagem, mas sim, com o produto; basta que lembremos de nosso piloto que em seu processo de aprendizagem apresentou deficiência - grave deficiência - que não o impediu de receber o diploma. Fosse submetido a uma avaliação diagnóstica, o jovem piloto também receberia o diploma, mas somente após aprender aterrizar. Conheçamos melhor o método diagnóstico de avaliar.

- **Avaliar é diagnosticar e medicar**

Antes de falarmos diretamente da avaliação diagnóstica, precisamos esclarecer uma questão: a avaliação formativa. De acordo com a revista Nova Escola (2003, Janeiro, Fevereiro, p. 27) "o primeiro a usar essa expressão foi o americano Michael Scriven, em seu livro *Metodologia da Avaliação*, publicado em 1967". Para Scriven, somente com o acompanhamento sistemático o professor consegue aperfeiçoar as atividades de classe e garantir que todos aprendam. Essa noção de acompanhamento do desenvolvimento do aluno está presente no inciso V do artigo 24 da concepção de avaliação da LDB (9.394/96) "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;". Nessa concepção de avaliação, o objetivo, diferentemente da avaliação classificatória, é incluir. Numa visão mais ampliada, "a avaliação formativa serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e pela inclusão, em lugar da competição e da exclusão" (NOVA ESCOLA, 2003, Janeiro e Fevereiro, p. 27).

Pode parecer que estamos falando de dois tipos de avaliação: a formativa e a diagnóstica; a verdade é que o diagnóstico faz parte do processo formativo de avaliação que

tem como princípio básico levantar um campo de reconhecimento do nível de aprendizado do aluno para em seguida, regulado por esse campo, criar situações de aprendizagem que possam sanar as deficiências diagnosticadas. Mas por que uma avaliação diagnóstica? A resposta para essa pergunta está nas características da avaliação diagnóstica: conscientização do estágio de aprendizagem, criação de um campo de estudo, aprendizagem de um mínimo necessário, avaliação como auxílio da aprendizagem. Vejamos melhor cada uma dessas características.

A primeira característica – conscientização do estágio de aprendizagem – é responsável por esclarecer para alunos e professores o nível de aprendizagem, ou seja, o que já foi aprendido em tal conteúdo ou competência. Por parte do aluno, o diagnóstico levantado visa conscientizá-lo do estágio em que está – o que já sabe – e aonde precisa chegar. Já o professor, consciente do nível de aprendizagem do aluno, vai cuidar para que todas as atividades propostas, com vistas a avançar o nível do aluno, respeitem o estágio previamente diagnosticado. Fora disso não haverá avanço.

A segunda característica – criação de um campo de estudo – diz respeito exclusivamente ao professor. A medida que se dispõe a fazer uma avaliação diagnóstica, o professor tem uma inevitável aproximação com o sujeito avaliado, pois o diagnóstico pressupõe duas ações: a do médico que precisa examinar e a do paciente que se deixa examinar porque quer ser curado. Essa aproximação permite ao professor a criação de um campo de estudo para cada aluno. É exatamente assim: cada aluno é um caso particular que exige uma medicação – ação pedagógica – personalizada. Essa ação personalizada é um ponto polêmico da avaliação diagnóstica porque ele esbarra no depoimento de professores que dizem: como aplicar essa avaliação personalizada em uma sala numerosa? Submetida ao questionamento "Como é possível alterar a prática considerando a existência de classes numerosas e o reduzido tempo do educador com as turmas? (NOVA ESCOLA, 2003, Janeiro e Fevereiro, p. 30), Hoffmann (NOVA ESCOLA, 2003, Janeiro e Fevereiro, p. 30) assim respondeu:

> Por meio de experiências educativas em que os alunos interajam. Isso inclui sistemas de monitorias, trabalhos em duplas ou em grupos diversificados. Durante as atividades coletivas, ele circula, insiste na participação de um e de outro. Se a experiência interativa for significativa, o reflexo será percebido nas atividades individuais. O que ele não pode é querer dar uma aula particular a cada um dos 40 alunos.

Quando falamos em avaliação personalizada, não queríamos dizer que o professor daria exclusividade a cada aluo, isso é impossível, mas que sua avaliação levaria em consideração às reais necessidades do aluno. Assim, se compreendemos que o fim da avaliação é a inclusão, não podemos nos eximir do dever de levantar um campo de

reconhecimento do aluno, pois isso é um princípio básico para se medicar alguém: saber onde dói.

A terceira característica – aprendizagem de um mínimo necessário – significa dizer que a aprovação do aluno, isto é, sua inclusão, só deve acontecer quando ele realmente conseguir aprender o mínimo necessário – conhecimentos, hábitos, habilidades – que foi estabelecido para o estágio em que ele se encontra. Essa característica da avaliação diagnóstica vai de encontro à avaliação classificatória que promove com base em uma média que não reflete se o aluno realmente aprendeu; lembremos do jovem piloto. A ausência desse mínimo necessário tem sido responsável pela "aprovação", tratando-se do ensino de língua portuguesa no nível fundamental II (5ª a 8ª), de alunos com sérios problemas em leitura e escrita.

A quarta característica precisa realmente ser compreendida pelos professores, que ainda tomam avaliação como um instrumento punitivo. Essa função punitiva da avaliação deixa claro que o professor, em sala de aula, ao invés de exercer seu poder com autoridade, faz uso abusivo dele – do poder – com medidas autoritárias, como usar a prova para punir os alunos indisciplinados. Ou seja, a prova é usada para uma função que não lhe é própria: punir. Ao contrário disso, os mestres precisam ver a avaliação como uma aliada fundamental para o desenvolvimento do aluno. É a avaliação que revela o real estado do aluno, que diz ao professor que passos deve tomar para que o aluno alcance o estado de competência que lhe é necessário para que avance.

Estamos caminhando para a culminância de nossa fala sobre avaliação, mas não podemos deixar de fora os instrumentos de avaliação que segundo Luckesi (2006, p. 178) devem

> - Articular os instrumentos com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos,
> - Cobrir uma amostra significativa de todos os conteúdos ensinados e aprendidos de fato.
> - Compatibilizar as habilidades (motoras, mentais, imaginativas...) do instrumento de avaliação com as habilidades trabalhadas e desenvolvidas na prática de ensino e aprendizagem.
> - Compatibilizar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido.

A fim de comprovarmos a funcionalidade e a necessidade de uma avaliação diagnóstica, apresentamos o seguinte relato que fecha nossa reflexão sobre educação (NOVA ESCOLA, Janeiro, Fevereiro, 2003, p. 29)

> Um dos alunos, Vanderson dos Santos, chegou ao Elias Moreira na 4ª série, mas com sérios problemas de alfabetização. Nas entrevistas, surgiu a informação de que

> o garoto havia passado por várias escolas e não tinha nenhum professor como referência. “Conhecendo a história dele, pude perceber não o que ele não sabia, mas o que não tinha tido oportunidade de conhecer”, comenta Maria de Lourdes, professora da 4ª série.
> Com base nessas informações, a professora organizou um programa para Vanderson, que também foi encaminhado ao apoio pedagógico e teve aulas extras, fora do horário regular. “Ele cresceu dois anos em um e passou normalmente para a 5ª série”, comenta Maria de Lourdes. “Se tivesse avaliado apenas sua capacidade de leitura, escrita e oralidade constataria que ele não estava alfabetizado e que deveria ser aprovado” (avaliação classificatória).

Submetido a uma avaliação diagnóstica, o aluno Vanderon evoluiu porque foi trabalhado dentro de suas reais necessidades.

Partido de uma concepção histórico-cultural de educação, este capítulo destinou-se a apresentar reflexões sobre áreas peculiares à educação: o universo da sala de aula, suas relações: ensino-aprendizagem e professor-aluno, o exercício de autoridade do professor, avaliação. Além disso, também refletiu-se sobre o ensino de língua portuguesa e a formação do professor. Toda essa reflexão, acompanhada pela teoria da Análise do Discurso francesa, serve agora de base para o capítulo seguinte onde será feita a análise do corpus.

III O sujeito escolar: entre o poder, o saber e a verdade

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.
>
> Paulo Freire

A partir da compreensão de que a tríade saber-poder-verdade está presente na interação entre professor e aluno, levantamos o seguinte problema: como essa tríade constitui os sujeitos professor e aluno? A fim de responder a esse questionamento, formulamos as seguintes hipóteses: os sujeitos de ensino são constituídos mediante uma relação de poder e resistência recíprocos; os sujeitos aluno e professor constroem saberes na sala de aula; as práticas discursivas do professor refletem seu assujeitamento à instituição de ensino e são usadas como mecanismos de controle do sujeito aluno; o professor e o aluno objetivam-se como sujeitos por estratégias discursivas da instituição escolar. Com isso, traçamos nosso objetivo: verificar por meio das práticas discursivas e não discursivas como se constituem os sujeitos professor e aluno mediante os jogos de poder, saber e verdade no espaço da sala de aula. Situados quanto à pesquisa, tratemos do corpus.

O corpus resulta da filmagem e transcrição de 20 (vinte) horas aulas de língua portuguesa em uma turma da 6ª série do ensino fundamental da escola estadual Rotary de Nova Descoberta, localizada em Recife, Pernambuco. A gravação foi feita à tarde, nos dias nove, dez, dezesseis, dezessete, vinte e três, vinte e quatro, trinta e trinta e um de Outubro de 2007. Na ocasião, a sala comportava 46 (quarenta e seis) alunos, seis além do limite da sala. Além da sala superlotada e ventiladores quebrados, a professora ainda tinha que lutar contra o barulho dos alunos que viviam transitando pelos corredores. Os alunos da 6ª série tinham uma faixa de idade de doze a treze anos. A professora da turma é graduada em Letras – sem pós-graduação – e tem cinco anos de prática docente. Ao todo foram gravadas dez atividades feitas pela professora: prova, apresentação oral de livros - contos, correção de provas, leitura e debate da música Eduardo e Mônica de Legião Urbana, ditado da letra da música, palavras cruzadas, teste baseado na música Eduardo e Mônica, aula sobre frase e oração, aula sobre palavras homógrafas, produção textual: versão da música Eduardo e Mônica. Cada uma dessas atividades será submetida à análise, sempre focando a constituição dos sujeitos professor e aluno. Assim, a análise está divida em dois momentos interdependentes: a constituição do sujeito-professor e a constituição do sujeito-aluno. A separação se faz

necessária apenas por questões didáticas, mas ratificamos a íntima relação desses sujeitos que se autoconstituem na relação estabelecida na *máquina de ensino*, isto é, na sala de aula. A prova disso é que durante a análise, em algumas situações, essa distância por nós estabelecida por motivos didáticos não vai acontecer, pois professor e aluno estarão se constituindo mutuamente. Comecemos pela constituição do sujeito professor.

3.1 O sujeito na função docente

A partir da compreensão de que o sujeito é um espaço que pode ser ocupado por qualquer indivíduo, o professor é aqui compreendido como um sujeito de docência, isto é, um indivíduo que instituído de autoridade pelo Estado, assume uma identidade que tem por fim a formação científica e humana do homem. Tendo como espaço comum de exercício a sala de aula, o sujeito-professor se constitui, forma-se por meio de uma complexidade de acontecimentos que envolvem o sistema ao qual ele está assujeitado, os alunos e ele consigo. No cerne desses acontecimentos que constituem o sujeito-professor estão as relações de poder-saber. O sujeito-professor é resultado e reprodutor dessas relações que são responsáveis pela manutenção de uma vontade de verdade. O professor, como sujeito do discurso, tem seu discurso e sua prática norteados pela ideologia de um sistema que previamente lhe apresenta o tipo de sujeito que deve ser formado na máquina de ensinar. Para comprovarmos essa ação do poder ideológico que transpassa e constitui o professor, veja-se a análise do teste que foi aplicado pela professora no dia trinta de Outubro. No dia dezesseis de Outubro a professora trabalhou com os alunos a letra da música Eduardo e Mônica de Legião Urbana. O teste do dia trinta estava baseado no trabalho que foi feito com essa música. Vejamos então o dia do teste. Para a compreensão da transcrição, entenda-se que "PR" equivale à professora, "VA" vários alunos, AL 1 aluno um.

9ª Transcrição: Teste 30/10/2007

Legenda: AL l, AL 2, AL 3, AL 4, PR (professora) VA (vários alunos)

834 PR	OH! EVELIN... quem falar agora...eu vou começar a esvaziar a sala ta? ((chamou a atenção da aluna que estava conversando na hora do teste)) depois do recreio tem minha aula...ne isso? quando terminar...fica que andresa vem ta? ((Andresa é a professor de ed. física))
835 VA	[[professora...não...não... ((os alunos se manifestam contra o comunicado da professora))

836 PR silêncio ((ela fala juntamente com um gesto de pedido de silêncio. Os alunos silenciam))
Tava onde gabriel? tocou o recreio:: tava jogando bola ((chama a atenção do aluno que chegou atrasado)) a disciplina do tempo na formação do sujeito aluno
gente:: presta atenção...fica na sala depois da minha aula que andresa vem ta a partir de agora silêncio ((começa a distribuir a prova))
o que é que vocês têm contra a professora andresa?
837 VA ela chamou agente de selvagem
838 PR vocês não são meus selvagenzinhos? ((ironia)) ((a professora tem uma liberdade autorizada por sua por sua posição hierárquica para chamar os alunos de selvagens)
ela chamou porque vocês estavam bagunçando ((refere-se à professora Andresa))
acabou o problema ((os alunos continuam reclamando. Resistência ao exercício de poder da professora))
vocês são todos uns amores ((ironia))
parou a conversa agora...presta atenção
pode...querida ((ironia))
presta atenção...a gente leu...debateu...estudou a música eduardo e mônica dentro do que a gente conversou...
eu quero que vocês...respondam as questões
foi TUDO...discutido...na sala
839 AL1 pode olhar o caderno?
840 PR não...é tudo....daqui ((aponta para a cabeça)) tudo que a gente leu...estudou...tá bom?
querem...ler...bora lá:: primeiro ((faz a leitura da prova com os alunos))
na primeira estrofe do texto há um
questionamento sobre/sobre as pessoas
reagem diante do aborto...sobre como as pessoas regem diante do aborto
então vocês vão responder...letra a:
a que coisas feitas pelo coração...o autor se refere?
o que é que ele quer dizer com...coisas feitas pelo coração...alguma dúvida até aí?
não né: claro é fácil né?
bem...seguindo O TEXTO
presta atenção: não é segundo vocês
segundo a minha opinião:
segundo o texto:: é possível entender as questões do coração
o que o texto fala ta?
segundo...eduardo e mônica se conheceram casualmente né isso?
a:: nesse primeiro contato...já se podia notar um certo interesse entre ambos comprove com exemplos do texto
a gente sabe que...no primeiro contato...já houve um interesse dos dois
que exemplo do texto...que frase...o quê...prova isso?
bem...como eduardo foi para mesma festa que mônica?
aconteceu alguma coisa que eles foram para a mesma festa... o que foi?
c: por que mônica riu de eduardo e achou que ele queria impressionar?

O primeiro ponto que destacamos na ação do poder ideológico na constituição do sujeito-professor é a disciplina. Na posição de sujeito de docência, o professor precisa se valer também da disciplina para que haja aprendizado. Como instrumento do poder, a disciplina é responsável pela produção de sujeitos dóceis, regrados, produtivos. Com essa compreensão, a professora se constitui de uma postura de autoridade e chama a atenção da classe, como se vê no trecho abaixo

834 PR **OH! EVELIN... quem falar agora...eu vou começar a esvaziar a sala ta?**

Perceba-se que antes de falar com a turma toda, a professora fala com um tom mais agudo com a aluna EVELIN. É o necessário uso da voz mais alta que deixa clara a natural e necessária hierarquia no espaço de ensino. Assim, o sujeito-professor vai gradativamente e constantemente se constituindo como um ser de autoridade. Sem isso não há possibilidade de aprendizado, pois ele pré-supõe um claro exercício de autoridade. É preciso que o aluno reconheça o professor como um sujeito imbuído de autoridade. Na relação de poder estabelecida entre a aluna e a professora, o dizer desta "**quem falar agora...eu vou começar a esvaziar a sala ta?"** demarca a posição de cada sujeito – professor e aluno – na pirâmide do poder. Ciente da posição que lhe foi instituída pelo Estado, a professora tem a liberdade de castrar o direito de fala do aluno; de puni-lo com a expulsão de sala de aula. Na outra ponta da relação de poder está o aluno que se submete à professora por medo ou por reconhecer sua autoridade. Essas tipologias da submissão do aluno – por medo ou reconhecimento – nos fazem lembrar os tipos de autoridade que vimos no capítulo anterior: a autoridade democrática e a não-democrática. Analisando o dizer da professora "**quem falar agora...eu vou começar a esvaziar a sala ta?**, fica evidente que ela assume a posição não-democrática no exercício de sua autoridade. Sua atitude, em virtude da função-sujeito que exerce, obriga o aluno a obedecer pelo medo de ser expulso de sala.

Podemos ver outro momento do exercício da autoridade da professora quando ela, em resistência ao exercício de poder dos alunos, ordena o silêncio da turma, como mostra a linha 836 abaixo

depois do recreio tem minha aula...ne isso?
quando terminar...fica que andresa vem ta? ((Andresa é a professor de Ed. física))
835 VA [[professora...não...não... ((os alunos se manifestam contra o comunicado da professora))

836 PR silêncio ((ela fala juntamente com um gesto de pedido de silêncio. Os alunos silenciam))
Tava onde gabriel? tocou o recreio:: tava jogando bola ((chama a atenção do aluno que chegou atrasado))

Nesse trecho podemos observar que o professor também se constitui por uma prática não-discursiva.. Exercendo sobre os alunos um campo de governo, a escola procura disciplinar os escolares também nos momentos de descanso das atividades acadêmicas; falamos do recreio. Considerando que nossa pesquisa foi feita em uma turma do 7° ano, o acontecimento recreio era um momento muito esperado pelos alunos. Para estes, o recreio é sinônimo de liberdade – ainda que cerceada. Como instituição disciplinar, especificamente, local de aprendizagem, de formação, a escola reserva a maior parte de seu tempo para as atividades acadêmicas, deixando um tempo mínimo para a diversão que se concretiza no recreio. Estendem que o tempo de diversão, mesmo sendo necessário para o relaxamento e o aprendizado, deve ser o mínimo necessário para re-ativasr a força produtiva dos escolares, afina, esta-se em um aparelho ideológico de formação que faz uso do poder disciplinar. É essa concepção do recreio que faz a professora chamar a atenção do aluno que chegou após o término do momento de lazer

> Tava onde gabriel? tocou o recreio:: tava jogando bola ((chama a atenção do aluno que chegou atrasado))

Assim, o recreio, como prática não-discursiva, também imprime verdades e saberes nos sujeitos professor e aluno.

Tão significativo quanto o recreio é o “tocou o recreio”; o toque, que controla o passar do tempo e as atividades dos sujeitos professor e aluno, é mais uma prática não-discursiva do poder escolar que policia e constitui naturalmente a identidade dos sujeitos escolares. É necessário obedecer aos toques, pois isso garante a ordem e o desenvolvimento das atividades destinadas à formação científco-humana. À medida que exerce sua autoridade e chama a atenção do aluno “tocou o recreio::”, a professora, assujeitada à instituição sócio-ideológica que visa formar cidadãos historicamente demandados, coloca em funcionamento um dos diversos mecanismos do poder escolar: o controle tempo. É preciso que o aluno se saiba determinado pelo tempo escolar; não há espaço, na escola, para o uso livre do tempo, mas ao contrário, é-se sujeito ao tempo. E isso também se aplica ao professor. É a disciplina do tempo que visa formar um sujeito disciplinado. Isso explica a chamada de atenção da professora, isto

é, o fim último de sua intervenção é desenvolver a governamentalidade do aluno, a capacidade de se gerir; o que significa em outras palavras gerar no aluno a consciência do bom uso do tempo – aprender a respeitar o tempo institucional. No entanto, o exercício do poder escolar não age indiscriminadamente, isto é, com total controle sobre seus sujeitos. A escola, como toda a sociedade, é um espaço de relações de poder; assim, na medida em que age sobre o aluno, tentando governá-lo, recebe uma contra-ação, a resistência do aluno que fica evidente no chegar atrasado. E isso subjetivamente também constitui as identidades dos sujeitos-escolares.

Além dessa constituição regida pelo poder da instituição escolar – ainda veremos outros aspectos dessa constituição –, o professor também se constitui significativamente pelas relações estabelecidas com os alunos. É uma inter-constituição; professor e aluno são inter-dependentes. É uma complexa relação que se estabelece por via da pluralidade: poder, saber, emoção, razão. A cada atividade que apresentarmos, nós veremos como se dá essa constituição inter-pessoal. Nessa atividade analisada, o teste, vemos que a professora, em virtude de uma aproximação, intimidade, tem liberdade para usar de ironia

836PR	gente:: presta atenção...fica na sala depois da minha aula que andresa vem ta a partir de agora silêncio ((começa a distribuir teste))
	o que é que vocês têm contra a professora andresa?
837 VA	ela chamou a gente de selvagem
838 PR	vocês não são meus selvagenzinhos? **((ironia))**
	ela chamou porque vocês estavam bagunçando ((refere-se à professora Andresa))
	acabou o problema ((os alunos continuam reclamando))
	vocês são todos uns amores **((ironia))**
	parou a conversa agora...presta atenção
	pode...querida **((ironia))**

Os alunos não gostaram da idéia de ficar na aula para esperar a professora de Educação. Física. Segundo os alunos, a professora de Educação Física os chamou de selvagens. São três momentos de ironia em um curto espaço de tempo. Nos dois primeiros há uma relação de poder permeada pela afetividade que autoriza a professora a agir com ironia sem receber dos alunos uma crítica tal a que foi feita à professora de educação física. O uso do diminutivo "selvagenzinhos" e o tom suave de "uns amores" foram recursos próprios de quem se instituiu de um saber peculiar para esse tipo de situação, ou seja, a professora sabe que essas ironias são aceitas pelos alunos. No terceiro há uma relação de poder em que, a professora, na tentativa de começar o teste, é interrompida pela aluna que exerce seu poder diante da ação da

professora. Esta, por sua vez, em uma contra-ação faz uso da ironia “pode...querida” para poder exercer seu poder e aplicar o teste. É sempre uma ação sobre outra ação que vai traçando a identidade dos sujeitos professor e aluno. O professor, instituído de autoridade pelo Estado, exercita seu poder criando um campo de governo sobre o aluno; este, por sua vez, reconhece a autoridade do professor, mas também exercita seu poder contra tal governo. Não é uma luta contra o professor ou contra o sistema, mas contra um poder imediato.

Outra situação de constituição inter-pessoal pelo viés da afetividade está presente no trecho abaixo em que a professora se aproxima da aluna para orientá-la na resolução do teste.

845 PR se concentre meu amor...que a inspiração vem
porque depois que fizemos o texto a gente conversou
várias vezes sobre ele
se você tivesse prestado atenção no que
a agente tinha conversado...você já
teria uma idéia...sabe qual é o seu problema?
você ta muito dispersa...
muito...não pode né

A professora faz uma intervenção pessoal e direta sobre a aluna. Esse tipo de ação é comum no espaço de ensino e aprendizagem que exige do professor uma atitude mediadora para a constituição do saber dos alunos. À medida que trata a aluna com carinho - meu amor - , a professora abre um espaço para orientá-la quanto a sua dispersão na aulas. Vê-se aqui uma das técnicas do **cuidado de si – o aconselhamento –;** a aluna tem sua deficiência apresentada pela professora que espera uma mudança de comportamento, isto é, o cuidado que a aluna deve ter com ela mesma no que diz respeito à ampliação de seu saber e do seu ser.

A *máquina de ensinar*, como um micro-mundo do sistema escolar, possui uma série de instrumentos controladores que são cedidos ao professor para que ele, no exercício do seu poder, possa esquadrinhar, direcionar e formar o sujeito-escolar solicitado pelo sistema. No entanto, de maneira recíproca, o poder que transpassa o aluno também alcança o professor que no uso dos instrumentos pedagógicos assume uma(s) identidade(s) pertinente(s) ao sistema ao qual ele está assujeitado. A partir de mais duas atividades nós vamos observar alguns desses instrumentos do poder escolar que constituem a identidade do professor. A primeira atividade é a aula sobre palavras homógrafas que foi ministrada pela professora no dia trinta de Outubro. A professora explanou para os alunos o que eram as palavras homógrafas e logo após passou um exercício. Vejamos a aula:

10ª Transcrição: aula sobre palavras homógrafas 31/10/2007
Legenda: AL l, AL 2, AL 3, AL 4, PR (professora) VA (vários alunos)

861 PR eu já falei pra vocês sobre as palavras homógrafas?
862 VA [[não...sim
863 PR sim ou não?
864 VA [[NÃO::
865 PR gente...quem foi que disse que já?
ouviu falar em palavras homógrafas
olha só...homógrafas é assim oh...
vamo gente
vai para a conversa dona conceição
olha...eu coloco assim ((escreve no quadro a palavra fôrma))
que palavra é essa?
866 VA [[forma
867 PR pra mim não...né forma não
868 AL 1 fôrma orma
869 VA [[fôrma...forma...
870 AL 2 fôrma tem acento circunflexo
871 PR TU JURA! ((ironia))
872 AL 2 é fôrma professora
873 PR e agora? leia essa frase pra mim...a primeira
874 VA [[a melhor forma de ser feliz
875 PR lê a outra
876 VA [[minha forma de bolo está furada
877 PR então é forma ou fôrma
878 VA [[forma...fôrma...os dois
879 PR qual é a diferença entre essas duas palavras?
880 AL 3 o acento
881 PR é o acento...então a gente chama de acento diferencial tá
por quê? as palavras são homófonas/homógrafas
deu pra entender...resta alguma dúvida?
917 PR agora vamos fazer um exerciciozinho
no primeiro momento vamos fazer esse aqui
agora isso tem que ser rápido...pra gente corrigir hoje junto ((a professora anda na sala supervisionando a atividade dos alunos))
enquanto vocês copiam...eu vou fazer a chamada
terminou leo...terminou edson?
olha a conversa...não terminaram
gente...olha os acentos para diferenciar

Como sujeito discursivo, a professora ocupa um lugar ideológico que determina todo o seu saber linguístico e pedagógico. Na aula que analisamos, fica evidente que a professora, no que diz respeito à língua, tem uma concepção metalingüística e não-discursiva. A prática metalinguística fica amostra nos momentos em que a professora apresenta as palavras homógrafas por elas mesmas, isto é, sem uma funcionalidade comunicativa; é a palavra pela palavra em frases aleatórias, descontextualizadas: “olha...eu coloco assim ((escreve no quadro

a palavra fôrma)) que palavra é essa?". A não-discursividade está presente durante toda aula; as frases elaboradas estão presas à estrutura da língua que começa e termina e si mesma:

873 PR e agora? leia essa frase pra mim...a primeira
874 VA [[a melhor forma de se feliz
875 PR lê a outra
876 VA [[minha forma de bolo está furada

A língua, na representação das palavras homógrafas, não vai ao espaço histórico-social, não situa o aluno em práticas de linguagem, onde a língua não é uma idealização, mas um acontecimento histórico, social e ideológico. Notamos que a professora está situada em uma dimensão estruturalista da língua; onde não há espaço para o sujeito interacionista nem discursivo. Esse trabalho com a língua evidencia uma prática tradicional fundamentada em uma formação docente que ofereceu à professora uma língua não-social e uma didática que não proporciona o desenvolvimento de práticas de linguagem.

Mas, tratando da constituição do sujeito professor mediante o exercício do poder na escola, falemos de dois mecanismos constitutivos: o tempo e a chamada. Em sala, o professor se vale do tempo como um aliado na constituição do saber do aluno. O professor policia seu tempo e o dos alunos que são sempre chamados à atenção quando não fazem bom uso – compromete aprendizado – desse tempo, isto é, quando "desperdiçam" o tempo com outros campos discursivos, como, por exemplo, em conversas e brincadeiras – atitudes essas que prejudicam a construção de sujeitos dóceis. Há um verdadeiro sacramento do tempo. Na passagem a seguir nós vemos que a professora aplica o exercício e logo cobra uma agilidade dos alunos, isto é, que eles terminem a atividade logo, uma vez que ela quer fazer a correção do exercício proposto, ou seja, fazer bom uso de seu tempo:

917 PR agora vamos fazer um exerciciozinho
no primeiro momento vamos fazer esse aqui
agora isso tem que ser rápido...pra gente corrigir hoje junto ((a professora anda na sala supervisionando a atividade dos alunos))
enquanto vocês copiam...eu vou fazer a chamada
terminou leo...terminou edson?
olha a conversa...não terminaram

Assim, o exercício de poder na escola, materializado no tempo, marca o corpo e a razão do professor, imprimi em sua identidade a ética do tempo.

Antes de passarmos para a outra estratégia do governo escolar – a chamada – analisemos um enunciado da professora: "agora vamos fazer um exerciciozinho". Embora

estivesse diante de uma sala do 7° ano, com uma escala de idade entre doze e treze anos, a professora, ao dizer "exerciciozinho", reporta-se e reporta os alunos para um universo infantil onde o uso diminutivo é uma constante. Vemos assim que é construída uma imagem infantil da relação entre a professora e os alunos. Esse resgate da memória infantil funciona como uma estratégia para convencer os alunos a fazerem a atividade que não será grande, como confirma o uso do sufixo diminutivo "zinho".

Tão constitutivo quanto o tempo é a chamada. Ela permite ao professor um controle sobre o fluxo dos alunos. Não apenas isso, mas um acompanhamento individualizado, um mapeamento da história de cada sujeito-escolar. Como instrumento do exercício de poder da ordem do não-discursivo, a caderneta, suporte para a chamada, garante ao professor "um domínio" sobre a vida escolar do sujeito-aluno. Extrapolando o domínio escolar, a caderneta é o olho invisível do exercício de poder do Estado que vigia e constitui os sujeitos. Observando a chamada

	adriana ((chamada))
717 AL 6	presente
	Andréia
718 AL1	aqui
	Brenand

notamos a presença do poder disciplinar (a ordem alfabética) que individualiza e torna cada aluno um caso analisável. A caderneta possui campos específicos para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno: campos de frequência, notas, comportamento. Esse exercício minucioso – busca-se os detalhes de cada indivíduo – , ininterrupto – vigilância contínua do indivíduo –, totalizador – ninguém escapa do olhar, está na origem dos saberes pedagógicos presentes na escola.

Na passagem a seguir, vemos o exercício de poder na escola, representado pela caderna, constituindo o sujeito-professor. A passagem é um trecho do teste que outrora analisamos. Nessa situação, a aluna três defende uma colega que segundo ela havia faltado às aulas em que a música Educardo e Mônica foi trabalhada, logo não poderia fazer o teste:

844 AL 3	ela faltou ((uma aluna defende a outra dizendo que ela havia faltado à aula em que a música foi trabalhada))
845 PR	ela faltou em que dia? esse texto foi feito em dois dias...no terceiro a gente ainda conversou sobre ele...ela faltou isso tudinho? sem condições ((a aluna fez o teste sem saber de nada))
	silêncio...se preocupe com o seu... deixe o dela ((fala com a aluna que defendeu a colega))

> você nunca leu o texto ? ((fala com a aluna que foi defendida))
> por quê? você faltou três dias ((a professora pega a caderneta e constata que a aluna esteve presente no terceiro dia quando o texto foi debatido))

Tendo por hábito fazer chamadas e registros dos alunos, a professora constata que a aluna defendida havia assistido à terceira aula em que a música foi trabalhada. Com isso ela julgou que era possível que a aluna respondesse a prova. É de se reconhecer que, em virtude de ter faltado a maioria das aulas em que a música foi trabalhada, a aluna tinha poucas chances de responder e que a professora poderia remarcar a prova; mas o fato é que a professora, à medida que faz a chamada e acompanha os alunos, vê-se na obrigação de cobrar-lhes o retorno das aulas ministradas. Não é um registro a esmo, é um reconhecimento fundamental para a constituição do sujeito-escolar; logo, esse instrumento não-discursivo – a caderneta – marca também a identidade do professor que se forma como um sujeito "onisciente" em relação ao aluno, ou seja, o professor conhece – ao menos deve conhecer – o perfil de cada aluno – o que ele sabe, seu ritmo de aprendizagem, sua dificuldade de aprendizagem.

Na gama dos instrumentos do exercício de poder na escola – o tempo, a chamada, o toque, o exercício, a caderneta, a disposição dos corpos – está a ininterrupta ação da fiscalização, da vigilância. Falamos agora do poder do olhar; uma peça crucial da sociedade disciplinar que busca constituir sujeitos dóceis, produtivos. Sabemos que a sala de aula é uma máquina que espreita e assim constitui professores e alunos que se autovigiam. Em sala, há uma pluralidade de olhares constitutivos: o professor vigia a si mesmo e ao aluno; o aluno vigia a si mesmo, ao professor e ao outro aluno. Embora a professora utilize uma série de mecanismos de visibilidade – provas, caderneta, a fiscalização das atividades –, ela também não está isenta da vigilância do aluno que a vê pelo seu discurso e sua prática. Isso fica evidente na aula de correção da prova

	Sabe qual é o castigo por essa nota baixa?
466 AL 7	não precisa
468 AL 8	professora...não
469 PR	tem castigo...nosso trato é nosso trato ((a aluna pede para não ser castigada; já há uma prática de punir os alunos com exercício que são tidos como medidas corretivas))
470 AL 7	você disse que não se importava ((a aluna relembra a fala da professora quando ela disse que aceitava que houvesse notas baixas))
471 PR	eu cumpro o meu num cumpro? agora vocês vão cumprir o de vocês o meu castigo é o estudo dos verbos pra conjugar

Depois de corrigir a prova, a professora, em virtude das notas baixas, resolve castigar os alunos com o estudo dos verbos. Mediante essa ação, os alunos, em estado de vigilância diante do exercício de poder da professora, questionam

468 AL 8 professora...não
470 AL 7 você disse que não se importava ((a aluna relembra a fala da professora quando ela disse que aceitava que houvesse notas baixas))

Assim, o poder que circula na sala de aula garante que professor e o aluno se constituam mutuamente. Não há, por parte do exercício de poder da professora, uma ação indiscriminada sobre o aluno, pois este não está cativo, mas livre para também exercer seu poder.

Ampliando essa visibilidade sobre o sujeito-professor, é pertinente dizermos que a professora está na vitrine do olhar estatal, ou seja, a sua prática como profissional é monitorada pela escola. Isso significa dizer que o desempenho dos alunos vai refletir o olhar – a necessária vigilância para o aprendizado – que a professora tem tido sobre os alunos.

Em sala, há uma rede de olhares; não há como escapar à circunscrição feita pelo olhar que rege discursos, hábitos, atitudes, comportamentos. Para constatarmos o poder constitutivo do olhar, analisemos a atividade "Ditado da letra da música Eduardo e Mônica". A professora, que antes debateu a letra da música, agora dita a letra com fim de trabalhar a escrita dos alunos.

6ª Transcrição: Ditado da letra da música Eduardo e Mônica de Legião urbana (17/10/2007)

LEGENDA: PR (professora) AL1 (aluno 1) AL2 (aluno 2) AL3 (aluno 3)

532 PR e todo mundo diz ((toca a sirene))
bora continuando...e todo mundo diz [ainda no mesmo verso ta
que ele completa ela
533 AL1 quê?
534 PR que ele completa ela...bora
olha a escrita ((chama a atenção do aluno para sua letra))
a letra né moço((chama a atenção do aluno para sua letra))
ele completa ela...vá (repete para uma aluna))
e na mesma linha ainda
vice-versa...e vice-versa
como é que se escreve vice-versa? ((questiona a turma))
exatamente... o que isso quer dizer?
535 VA ( )
536 PR é... tanto faz
Vírgula...outro verso
Que nem feijão com arroz
[psiu...olha conversa ((pede silêncio a um grupo))

Ta fugindo né...tá fugindo da:.. da pautinha dele ((olha o caderno do aluno e diz que o texto está fora da estética))
[que nem feijão com arroz... ((volta a ditar a música))
Arroz ponto
Ainda falta duas estrofezinhas [vamo
537 VA ah:... ((lamentam por ainda haver duas estrofes))
538 PR outra estrofe... outra estrofe
Construíram uma casa a uns dois anos atrás
Construíram uma casa a uns dois anos atrás
Cadê minha passagem que não está aqui...vocês sabem que eu gosto da passagem para olhar ...o caderno de cada um né [dá próxima vez não vou querer essa fila aqui não ((reclamou porque os alunos criaram uma fila a mais e isso a impediu de passar para supervisionar o caderno dos alunos))

À medida que dita a letra, a professora transita pela sala e fiscaliza a atividade de cada aluno. Essa ação de olhar a atividade de cada aluno é naturalmente implícita ao exercício da docência. Assim, a professora constitui-se de uma identidade fiscalizadora. Dentro de um regime disciplinar que visa constituir sujeitos dóceis, o aluno vê-se comprimido sobre o olhar do outro que espreita: sua postura, sua voz, seus hábitos, sua letra. Toda essa compressão que individualiza e coletiviza o sujeito-aluno, também o impele para uma resistência que busca o seu direito de individualidade dentro da coletividade. Mas essa vigilância ininterrupta também tem sua positividade para o professor e para o aluno. Em relação ao aluno, basta que observemos o trecho abaixo em que o olhar da professora identifica os desvios caligráfico e estético de dois alunos e faz uma intervenção que visa levá-los à correção dos desvios identificados:

a escrita ((chama a atenção do aluno para sua caligrafia))
a letra né moço

ta fugindo né...tá fugindo da:: da pautinha dele ((olha o caderno do aluno e diz que o texto está fora da estética))

No que diz respeito à professora, à proporção que faz uma intervenção, ela ratifica seu exercício de poder, constitui sua identidade de sujeito-professor e assume seu papel na instituição de ensino.

Essa ininterrupta fiscalização imprime na identidade dos alunos uma auto-disciplina fundamental para o aprendizado. O aluno, que se sabe olhado, está sempre reativando o poder da *máquina de ensinar* sobre si mesmo. Isso é um princípio do poder disciplinar, isto é, que cada sujeito se saiba vigiado, embora o vigia não esteja de fato presente. A busca, por parte do poder disciplinar, pela constituição desse sujeito que se autogoverna – que reativa o poder da

máquina de ensinar - pode ser vista na aula das palavras cruzadas em que a professora precisou se ausentar, mas deixou a turma de sobreaviso sobre o comportamento que eles deveriam ter

711 PR enquanto eu/ó gente presta atenção
presta tenção aqui
eu vou buscar o dicionário para ajudar
só que...eu não grito eu não quero conversa
eu não quero ninguém em pé

Ratificamos assim a finalidade da visibilidade do poder disciplinar: que o aluno, mesmo na ausência do vigia, sinta-se vigiado; isso é diretamente proporcional às atitudes que ele terá na ausência do professor. Embora se saiba vigiado e comprimido dentro da *máquina de ensinar*, o aluno não deixa de exercer seu poder sobre a ação do professor e do regime disciplinar imposto pela escola. Essa resistência pode ser vista em dois momentos da aula que estamos analisando: a aula do ditado da letra da música. O primeiro sinal de resistência dirige-se ao exercício de poder da professora que tem sua fala interrompida pela conversa paralela dos alunos – aqui está a resistência do aluno ao turno de fala da professora –, como se vê no trecho abaixo

536 PR é... tanto faz
vírgula...outro verso
Que nem feijão com arroz
[psiu...olha a conversa ((pede silêncio a um grupo))

Ao perceber a conversa, a professora ordena o silêncio, retoma o turno da fala e sua posição de sujeito-professor imbuído de autoridade; é uma demonstração de que não existe o objeto poder passivo de posse, mas um exercício do poder que está disseminado dentro do corpo social. O outro momento da resistência do aluno está presente na re-organização que eles fizeram das carteiras. Acostumados a serem distribuídos em filas, como mostra a figura abaixo

os alunos, resistindo a essa objetivação de olhar sempre para a nuca do outro e de estar sobre o olhar constante da professora, desfazem o enfileiramento.

538 PR Cadê minha passagem que não está aqui...vocês sabem que eu gosto da passagem para olhar ...o caderno de cada um né [dá próxima vez não vou querer essa fila aqui não ((reclamou porque alguns alunos colocaram um cadeira ao lado da outra e isso a impediu de passar para supervisionar o caderno))

Essa re-configuração denuncia a presença de um sujeito-aluno que não aceita a homogeneização imposta pelo regime disciplinar da escola. Como não poderia ser diferente, a professora resiste ao exercício de poder do aluno quando diz que não mais aceitará aquela nova configuração das carteiras.

Em relação ao professor, o exercício do poder, que se materializa na técnica da fiscalização, garante-lhe um saber fundamental para o ensino e a aprendizagem: ver sobre a ótica do aluno. Esclarecendo melhor essa questão, lembremos do E.C.R.O (Esquema Conceitual Referencial e Operativo) que é influenciador das relações interpessoais. Esse esquema é responsável pelo processo de identificação entre os sujeitos; e no que diz respeito à relação ensino e aprendizagem, é de suma importância que os E.C.R.O de cada sujeito esteja em consonância. Assim, à medida que fiscaliza a atividade, o professor, identificando-se com o aluno, tem a possibilidade de enxergar sobre a ótica do aprendiz, de saber o que ele sabe e o que não sabe; e nesse aspecto do que ele não sabe – a zona de desenvolvimento proximal – o professor, como mediador, cria situações de aprendizagem baseadas em um diagnóstico previamente constatado.

A fiscalização pode abrir para o professor as portas da dimensão da dificuldade do aluno; permite que ele compreenda o compreender do aluno e crie atividades pontuais para a correção dos desvios. Ter uma prática pedagógica que compreende o compreender do aluno só é possível se o professor, durante seu processo de formação teórico e prático, vivenciou essa realidade interacional. A compreensão do compreender do outro está baseada em uma proposta construtivista de educação. Isso significa dizer que a sala de aula é um espaço "democrático" onde o aluno tem vez e voz. O professor, dentro dessa proposta construtivista, é um catalisador, estimulador da verbozidade do aluno.

No parágrafo anterior nós dissemos que o exercício do poder do professor, materializado na técnica da fiscalização, garantiu-lhe a aquisição de um saber, o saber de compreender o compreender do aluno. Com isso nós entramos em um novo aspecto da relação de poder que constitui professores e aluno: a produção dos saberes. O poder, à medida que cria um campo de governo dos sujeitos – o poder regulariza, induz, priva, liberta, autoriza, corrige –, produz de maneira recíproca, para quem exerce o poder e para quem lhe está assujeitado, uma série de saberes. Não há saber sem poder. O saber é aqui compreendido como tudo aquilo que é significativo para a construção do sujeito, saberes que vão do científico ao empírico, do material ao imaterial, da razão à emoção, do acadêmico ao popular. São os saberes que, subordinados ao poder, transformam-se em vontades de verdade que determinam, no caso *máquina de ensinar*, o normal e o anormal, o método avaliativo, a grade curricular, a metodologia de ensino, a filosofia educacional, a disposição dos corpos na sala, as punições. Além de constituir os sujeitos pela via institucional, o saberes também constituem identidades por vias mais diretas, interpessoais. Vejamos como o professor se constitui a partir dos saberes produzidos pelas relações de poder estabelecidas em sala de aula. Para isso, voltemos à aula em que a professora ditou a letra da música Eduardo e Mônica:

512 AL 8 ela é muito mais adiantada do que ele ((ela é Mônica e ele, Eduardo))
513 PR é... ela é mais velha né gente... ela é mais velha
quando a gente/a gente tem uma idade... a gente tem que viver aquela experiência
vocês hoje...vocês vivem a experiência da escola
eu não vivo mais a experiência da escola... minha idade é outra
eu já passei por essa fase... então eu vivo outras experiências
cada um vive as suas experiências... entendeu?
vocês ainda vão saber o que é educar um filho...
batalhar pra sobreviver...[porque é muito bom... ter comida...roupa lavada.. né
tudo bonitinho [cama pra dormir
e as VEZES / as vezes ninguém reconhece o esforço do pai e da mãe né

agora a gente vai para por aqui pra dar uma descansadinha [eu quero que vocês pesquisem
presta atenção... em casa
ela gostava do bandeira e do barral ((nome de um pintor)) ((a atividade é para os alunos pesquisarem sobre as pessoas que aparecem na letra da música)
quem será essas pessoas?
514 AL 9 atores
515 PR atores? primeiro... essa eu não admito que ninguém erre ((o dedo em posição de autoridade)) porque a gente já estudou aqui
quando eu...
516 AL 9 manuel bandeira
517 PR bingo ((a professora usa uma interjeição para ratifica a resposta certa do aluno))
do bandeira... ele ta falando do poeta
agora quem é esse tal aqui que o nome é tão difícil... barrol... quem é?
quem será? É isso que eu quero...de vocês como tarefa de casa [vamo lá...anota
quero saber quem é esse cara aqui e quem é esse tal de Vangog...quem será?
518 AL 5 um pintor
519 PR olha quem sabe ((aponta para o aluno que respondeu))
520 AL 10 é o quê?
521 PR um pintor... que pintor? uma marca... uma marca dele...
que foi que aconteceu com ele
deve ter visto a matéria de arte muito bem ((fala para o aluno Ale))
que será que pode ter acontecido com Vangog de extraordinário?
522 AL 11 morreu
523 PR morreu/ morrer ele morreu...claro
Antes dele morrer...[dizem que ele tinha feito um quadro né...mas aconteceu uma coisa de estranha com ele
vamo saber mais um pouco sobre esse homem [professor de arte pode ver ne?
quem é:: caetano?

Nessa aula, nós constatamos três saberes presentes na identidade da professora: a técnica da contextualização, a formação crítica do aluno e a didática. No primeiro saber, a professora estabelece uma aproximação do conteúdo do debate com a realidade do aluno; é o que se chama de contextualização. Isso é visto no trecho abaixo, em que a professora, ao abordar a questão da idade, retoma a realidade escolar dos alunos

513 PR quando a gente/a gente tem uma idade... a gente tem que viver aquela experiência
vocês hoje...vocês vivem a experiência da escola

A contextualização é um segmento da proposta construtivista de educação; é a linha da educação crítico-social que defende que aquilo que se aprende na escola deve ter uma ligação direta com a realidade do aluno. A professora sabe que terá um resultado mais satisfatório em relação aos alunos se eles se identificarem com o assunto debatido. Além disso, constatamos

um saber paralelo à contextualização: “a técnica do cuidado de si”. O gênero discursivo que a professora escolheu, o debate, tem por princípio desenvolver o senso crítico e a explanação oral dos alunos; mas isso é um suporte para o fim último do debate: a formação moral dos alunos, ou seja, o aluno aprende a cuidar de sua formação humana. Essa formação moral é vista a seguir quando a professora faz menção ao reconhecimento que os alunos devem ter pelo esforço dos pais

513 PR cada um vive as suas experiências... entendeu?
vocês ainda vão saber o que é educar um filho...
batalhar pra sobreviver...[porque é muito bom... ter comida...roupa lavada.. né
tudo bonitinho [cama pra dormir
e as VEZES / as vezes ninguém reconhece o esforço do pai e da mãe né

O que vemos nesse enunciado da professora é um das técnicas de si mais antigas da raça humana: o aconselhamento. Esse acontecimento tem por objetivo conduzir os indivíduos a tomarem decisões que lhes garantam um bem-estar. Partindo da “vontade de verdade” contemporânea de que o fim último da escola é a formação científico e humana dos sujeitos, é explicável, que, para alcançar o segundo elemento da formação, a professora se reporte à célula da sociedade – a família “e as VEZES / as vezes ninguém reconhece o esforço do pai e da mãe né”.

Esse dizer também denuncia outro segmento da linha construtivista: o emocional como estratégia de ensino. Usar a família como referencial para a auto-reflexão é mexer com o que há de mais próprio em cada escolar. Em “ninguém reconhece o esforço”, o pronome indefinido passa a ter uma definição porque se dirige a cada aluno presente na sala que precisa olhar para si; mais que isso, precisa executar um cuidado de si. Isso significa que não basta ter consciência de que precisa valorizar o esforço dos pais, é preciso assumir uma postura de reconhecimento do esforço. Assim, o aconselhamento, como técnica de si, é responsável pelo aspecto subjetivo da constituição do sujeito-aluno.

Mas a subjeção pela técnica de si não alcança somente o aluno, pois à proporção que apresenta os conceitos morais de valorização da família e a batalha pela sobrevivência, a professora também cuida de si, pois reafirma os conceitos que lhe regem a conduta pessoal e profissional. Notamos assim que a governamentalidade está presente no exercício docente, pois a professora tem um compromisso com sua conduta, isto é, governa-se para poder governar os alunos. A governamentalidade da professora fica evidente pelo seu dizer:

vocês ainda vão saber o que é educar um filho...
batalhar pra sobreviver...[porque é muito bom... ter comida...roupa lavada.. né
e as VEZES / as vezes ninguém reconhece o esforço do pai e da mãe né

A luta pela sobrevivência e a valorização da família são "verdades" que constituem a professora; e que ela julga que devem fazer parte da constituição dos alunos. Assim, a apresentação dessas "verdades" para os alunos é o exercício de um auto-governo da professora que cuida de si para cuidar dos alunos.

Como vimos em recente análise, a professora tem, em alguns momentos, uma prática construtivista em seu processo de ensino e aprendizagem. Embora o turno das falas seja em sua maioria da professora, isso justificado pela hierarquia estabelecida em sala de aula, a professora está sempre instigando, solicitando a participação direta dos alunos, como se vê na aula da leitura dos livros em que a professora indaga os alunos sobre a compreensão que eles tiveram da leitura

213 PR mensagem...nenhuma?
214 AL 1 ((maneia a cabeça em sinal de negação))
215 PR num passou NADA pra vocês...esse livro?
Num ensinou NADA?

O aluno é assim compreendido como sujeito ativo na construção de seu conhecimento, não apenas receptor passivo. Essa voz dada ao aluno é uma constante nas aulas da professora. Vemos assim que essa busca pela autonomia do aluno é resultado de um saber adquirido pela professora: a importância da constituição de um sujeito-aluno autônomo. Diferentemente de uma prática pedagógica conservadora que entrega aos alunos o conhecimento acabado, pronto para consumo, o exercício pedagógico da professora chama o aluno à responsabilidade da construção de seu conhecimento. Esse convite feito ao aluno para que ele participe da construção de seu conhecimento é visto também na análise da aula que se segue: aula em que foi discutida a letra da música Eduardo e Mônica

agora a gente vai para por aqui pra dar uma descansadinha [eu quero que
vocês pesquisem
presta atenção... em casa
ela gostava do bandeira e do barral ((nome de um pintor)) ((a atividade é para os alunos pesquisarem sobre as pessoas que aparecem na letra da música)
quem será essas pessoas?
514 AL 9 atores

515 PR atores? primeiro... essa eu não admito que ninguém erre ((o dedo em posição de autoridade)) porque a gente já estudou aqui
quando eu...
516 AL 9 manuel bandeira
517 PR bingo ((a professora usa uma interjeição para ratifica a resposta certa do aluno))
do bandeira... ele ta falando do poeta
agora quem é esse tal aqui que o nome é tão difícil... barrol... quem é?
quem será? É isso que eu quero...de vocês como tarefa de casa [vamo lá...anota **quero saber quem é esse cara aqui e quem é esse tal de Vangog...quem será?**
518 AL 5 um pintor
519 PR olha quem sabe ((aponta para o aluno que respondeu))
520 AL 10 é o quê?
521 PR um pintor... que pintor? uma marca... uma marca dele...
que foi que aconteceu com ele

Depois de debater o conteúdo da letra com os alunos, a professora os indaga a respeito de alguns personagens da história universal – Manuel Bandeira, Vangog, Barrol – presentes na letra da música:

> ela gostava do bandeira e do barral ((a atividade é para os alunos pesquisarem sobre as pessoas que aparecem na letra da música))
> quem será essas pessoas?
>
> quero saber quem é esse cara aqui e quem é esse tal de Vangog...quem será?

A partir das respostas que logo aparecem

516 AL 9 manuel bandeira
517 PR bingo... do bandeira...ele ta falando do poeta
518 AL um pintor

a sala de aula é um lugar onde o conhecimento é buscado, construído pelo viés da motivação, da instigação.

Ainda analisando esse trecho da aula, há enunciados que exigem um olhar mais apurado. O primeiro enunciado "essa eu não admito que ninguém erre ((o dedo em posição de autoridade)) porque a gente já estudou aqui", evidencia a postura ditatorial do exercício de poder da professora. Baseada no fato de que os alunos já haviam estudado sobre Bandeira, a professora exige um retorno por parte do aluno. Com essa exigência, a professora julga que o conhecimento sobre o poeta foi assimilado de maneira hegemônica por todos os alunos; e que

a sala é um corpo homogêneo. A exigência pela resposta vem respaldada no verbal "não admito" e não-verbal "o dedo indicador na posição de ordenança".

A partir da afirmação de que o poder produz saber, compreendamos que a relação de poder que se estabelece entre o professor e o aluno produz uma gama de saberes que regem o fazer pedagógico do professor. O aluno, em toda a sua complexidade, torna-se um caso analisável pelo professor. Assim, o observar, o fiscalizar, o avaliar, o documentar dá base para o surgimento de saberes pertinentes ao exercício do ensinar e do aprender. Dentre os saberes que resultaram desse exercício de poder sobre o aluno está a didática. Saber o que fazer, como fazer e por que fazer. Eis um saber crucial à prática docente. Se nos reportarmos ao capítulo anterior, especificamente ao tópico sobre a formação de professores, lembraremos dos frustrantes depoimentos dos professores que durante a formação inicial não tiveram um trabalho de base no que diz respeito à didática de ensino. Com essa declaração fica evidente que a didática é um saber fundamental à prática docente. Observe-se que é um saber que está entre o acadêmico e o não-acadêmico, isto é, a formação didática do professor se dá pelo trabalho articulado entre a teoria institucional e prática da sala de aula.

Tendo passado por uma instituição formadora, a professora se constituiu de um conhecimento acadêmico sobre a didática. Além desse assujeitamento à formação didática da faculdade, a professora também é regida pela didática proposta pelo livro adotado – uma proposta muitas vezes distante da realidade vivida por alunos e professores – e pelo seu saber didático empírico. Assim, na análise que faremos do saber didático, veremos que ela se vale de seu saber acadêmico, da instrução do livro e do saber mais direto, isto é, uma prática didática resultante de sua experiência. Analisaremos o trabalho feito com os alunos a partir da letra da música de Eduardo e Mônica.

A música Eduardo e Mônica foi trabalhada com os alunos em três momentos bem demarcados pela professora: o debate da letra, o ditado da letra e a criação de uma versão. Vejamos cada um desses momentos.

Na primeira aula em que aborda a letra da música, a professora faz uma leitura comentada, como se pode ver no trecho da aula abaixo.

5ª Transcrição: Leitura e debate da música Eduardo e Mônica de Legião urbana (16/10/2007) Legenda:) AL 1 (aluna 1) , AL 2, PR, VA (vários alunos)

((a professora leu as primeiras estrofes da música. A partir da letra os alunos imaginaram que Mônica fosse roqueira e começaram a fazer comentários))

482 PR ela pode não ser roqueira...oi

	olha a imaginação: [quer dizer que ela ta imaginando: a foto de mônica com a caveira
	eu não... eu não imagino não
483 AL 1	professora... ( ) link park?
484 PR	o que é link park?
485 VA	UMA BANDA DE ROCK
486 PR	ta vendo que eu não conheço...não tenho nem idéia...[pronto: olha só... mônica era moderna num era? [indiferente se ela era roqueira...ela era ela era moderna...mais velha...mais madura... num é isso? [o que mais ((pergunta à classe))
487 AL 2	não tinha responsabilidade

Embora se valha do livro didático – o que constata seu assujeitamento à instituição educacional e a algumas "vontade de verdade" do meio educacional que apresentam ao professor o livro didático como roteiro seguro de ensino – a professora trabalha o texto, nesse momento, com uma didática – leitura comentada – não proposta pelo livro, mas por um saber mais direto à sua prática: o saber de que a sala é um espaço de interação; e que é dando voz ao aluno que ele se constitui enquanto sujeito autônomo. A leitura comentada, por natureza, obriga o aluno a se colocar como sujeito de opinião, que toma suas conclusões. Esse aspecto do aluno pode ser visto no trecho abaixo em que a aluna julga que Mônica, por ser roqueira, é irresponsável

486 PR	mônica era moderna num era? [indiferente se ela era roqueira...ela era ela era moderna...mais velha...mais madura... num é isso? [o que mais ((pergunta à classe))
487 AL 2	não tinha responsabilidade

É uma conclusão estereotipada, mas que pode ser desconstruída durante o debate. É justamente na tentativa de desconstruir esse esteriótipo que a professora retoma a discussão enfatizando para os alunos o que Mônica fazia

503 PR	ela fazia medicina [psiu ((pede silêncio a um grupo))
	e fazia alemão... e ele ainda nas aulinhas de inglês
	vamo lá
511 PR	vocês / vocês disseram que era IRRESPONSÁVEL
	no verso anterior... porque ela bebia demais né...
	aquela coisa desleixada...roqueira...metaleira... e agora? ((questiona a turma))

Nesse momento em que a professora amplia o campo de discursivisação, os alunos são subjetivados por conceitos que estão latentes ao enunciado "e agora" da professora. Mônica era roqueira, fazia inglês e medicina. A professora, com "e agora" busca desconstruir na

cabeça dos alunos a visão preconceituosa de que ser roqueiro implica em ser irresponsável; ou seja, o estilo musical não é determinante de condutas. O objetivo é evitar as rotulações impostas pela sociedade. A partir de sua função-sujeito, a professora exercita um saber adquirido: a formação ética dos alunos. A indagação "e agora?" direcionada aos alunos é um desencadeador da autorreflexão – ponto de partida para a constituição da governamentalidade dos sujeitos –, isto é, um sujeito-aluno que participa da construção de seu ser ético.

Em um segundo momento, a professora, partindo de um saber peculiar ao fazer pedagógico do professor de língua portuguesa – ditado –, busca examinar a escrita dos alunos. Como se vê na linha 534, o aluno é passivo de uma fiscalização corretiva. O ditado tem uma funcionalidade específica para o ensino da variante culta da língua. Nessa prática fiscalizadora da escrita dos alunos, a professora demonstra sua identidade como sujeito de docência; mais especificamente, como professora de língua portuguesa que tem o papel social de desenvolver a competência linguístico-discursiva dos alunos no uso da língua.

6ª Transcrição: Ditado da letra da música Eduardo e Mônica de Legião urbana (17/10/2007) Enviado

Legenda: AL l, AL 2, AL 3, AL 4, PR (professora) VA (vários alunos)

532 PR	e todo mundo diz ((toca a sirene))
	bora continuando...e todo mundo diz [ainda no mesmo verso ta
	que ele completa ela
533 AL 1	quê
534 PR	que ele completa ela...bora
	olha a escrita ((chama a atenção do aluno para sua letra))
	a letra né moço((chama a atenção do aluno para sua letra))

Finalizando o trabalho com a letra da música, a professora atribui aos alunos a tarefa de desenvolverem uma versão da letra Eduardo e Mônica.

	agora vamos mostrar que é mais sabida ainda
	vocês vão contar...não aquela história ((os alunos deveriam criar uma versão da letra da música Eduardo e Mônica))
	mas uma história...relacionada....com aquela
	o final pode não ser o mesmo...tá
	a história é de vocês...contanto que conte mais
	ou menos...gente...ela não precisa
	ir pra o encontro do mesmo jeito ((refere-se à Mônica))
	você vão criar...o clima de vocês
940 AL12	é um romance?
941 PR	é...mas só que tem que ter um casa

> parou a reclamação ((os alunos reclamaram porque acharam a atividade difícil))
> se parou...vamos trabalhar...porque tempo é dinheiro
> eu quero que vocês comecem aqui...porque eu quero ver se vocês estão indo no caminho certo
> GENTE...OUTRA COISA...PPRESTA ATENÇÃO
> o texto de eduardo e mônica...é em poesia...
> vocês vão escrever em prosa

A criação de uma versão da música coloca os alunos em outra dimensão do trabalho com a língua: a de autoria. Embora seja uma produção textual dirigida por uma versão anterior, o aluno terá que usar sua criatividade, sua competência linguístico-discursiva para dar ao seu texto uma identidade própria. Esse caráter de autenticidade da produção dos alunos é uma recomendação da professora, como se consta em sua fala "vocês vão criar...o clima de vocês". Esse "clima" nada mais é do que o espaço da individualidade, da manifestação da autoria do sujeito-aluno.

Como o fim da atividade é a produção de um texto, e compreendendo o texto como um evento comunicativo, notamos que falta, na proposta da professora, um direcionamento discursivo para o trabalho com o texto. Os alunos não são orientados quanto às características do gênero em que vão produzir; eles são apenas comunicados que deverão escrever um texto que relembre a versão original

> vocês vão contar...não aquela história ((os alunos deveriam criar uma versão da letra da música Eduardo e Mônica))
> mas uma história...que tem haver....com aquela

Não há um sujeito-social a quem o texto seja dirigido, não são traçados os objetivos do texto nem é dito o suporte social que comportará o texto. Além disso, os alunos são cobrados a produzir o texto em prosa, apesar de terem trabalhado a música em verso. Percebe-se aqui um não-saber porte da professora. Ao dizer "o texto de eduardo e mônica...é em poesia... vocês vão escrever em prosa", a professora deixa evidente seu desconhecimento sobre o que seja poesia. Pelo seu dizer, compreende-se que a poesia limita-se à estética do texto – no caso, a distribuição da música Eduardo e Mônica em versos. Estes são compreendidos pela professora como poesia. Assim, o não-saber da professora, acrescido do não esclarecimento dos alunos sobre o gênero a ser produzido, coloca a atividade proposta em descrédito

Vistos os saberes da contextualização, da didática e da autonomia, passa-se para o saber do estímulo. O professor reconhece o estímulo como um instrumento que deve estar

presente no exercício do seu poder sobre o aluno. À medida que reconhece o bom desempenho do aluno, o professor aumenta seu campo de governo sobre o aprendiz. São dois os momentos de estímulos que apresentamos: o primeiro acontece na aula do ditado da letra de Eduardo e Mônica quando a professora elogia a letra da aluna; o segundo ocorre na resolução do exercício sobre palavras homógrafas em que a professora parabeniza uma aluna por ter terminado e acertado o exercício:

919 PR show de bola a letra ((elogia a letra da aluna))
920 AL 10 **terminei**
921 PR **muito bem raiane ((a aluna é recompensada com um elogio pela tarefa cumprida))**

Vemos assim a positividade do poder que busca governar o pensar e o fazer dos sujeitos a fim de que eles sejam mais produtivos. Essa positividade também se faz presente na repreensão dada pela professora no aluno que não estava fazendo a atividade, como vemos em mais um trecho da aula-ditado:

549 PR e o senhor ((fala com um aluno que não estava escrevendo))
550 AL 4 pegando dele ((diz que está copiando do colega))
551 PR a tá... quero ver como você escreve sozinho...né copiando dele não

Na busca de corrigir um aluno indócil, a professora, ideologicamente instituída de autoridade, faz uso da ironia "549 PR e o senhor". O pronome de tratamento "senhor", sabemos, é destinado àqueles que por sua posição social demandam tal tratamento. Na situação que analisamos, o pronome não é por natureza social destinado ao aluno; porém, a professora, a quem é devido o pronome "senhora", refere-se ironicamente ao aluno como "senhor" como uma estratégia de governo, isto é, o "e o senhor", nessa enunciação, não garante ao aluno status de respeito, mas de submissão, de sua re-colocação no estado de assujeitamento à instituição escolar que busca torná-lo dócil.

O não pertencimento do pronome "senhor" ao aluno é confirmado com o pronome que é próprio de sua posição na hierarquia social, falamos do "você", em "551 PR a tá... quero ver como você escreve sozinho...né copiando dele não". Ao recolocar o aluno em sua posição original, a professora exerce seu poder sobre ele com a cobrança de uma produção autônoma. A função-sujeito que é exercida pela professora, delibera-lhe a possibilidade do cumprimento de seus desejos sobre os alunos. É o que se vê no uso do verbo "querer", no enunciado da professora "551 PR a tá... quero ver como você escreve sozinho...né copiando dele não".

Com essa percepção do sujeito-professor constituído de um desejo que é marcado pelo lugar discursivo que ele ocupa, nós fechamos o primeiro ciclo de nossa análise. Com foco no sujeito-professor, essa primeira parte da análise constatou que a identidade do professor é determinada pelo lugar ideológico de onde ele fala e pela relação de saber-poder que se estabelece entre ele e o aluno. Verificamos que embora, em sala de aula, o professor se encontre na parte superior da pirâmide do poder, ele não tem o domínio do poder, pois este também é exercido pelos alunos. Assim, é nessa relação assimétrica entre professor e aluno que surgem os saberes pedagógicos - objetivadores e subjetivadores - que norteiam a prática do sujeito-professor e o constitui à proporção que ele exerce seu poder sobre o aluno, sujeito sobre o qual nos ateremos agora.

3.2 A *máquina de ensinar* constitui o sujeito-aluno

Como uma grande máquina controlada por engrenagens – controle do tempo, exercícios, avaliações, punições, recompensas, disposição dos corpos, hierarquia – a sala de aula, sobre a regência do professor, marca e constitui a identidade do sujeito-aluno. A sala de aula, à medida que subjetiva a identidade do aluno, também o objetiva por meio de seus instrumentos; cria-se em sala uma política do corpo: o levantar de mão para falar, a distribuição da sala em fileiras ou em círculo, a autodisciplina mediante a fiscalização. Dentro da sala, o indivíduo torna-se um sujeito-escolar que se assujeita ao exercício do poder do professor, mas também lhe resiste tendo em vista que só há relação de poder quando o sujeito sobre o qual se exerce o poder é reconhecido como sujeito de ação que tem liberdade na relação de poder para responder, discordar, mudar de posição, agir contra. Compreendamos que a resistência que se estabelece na relação de poder entre professor e aluno não é uma luta inter-pessoal, isto é, o aluno não resiste ao professor nem este ao aluno, é uma resistência ao exercício de poder, ao governo do outro. São lutas que garantem o direito de individualidade.

Faremos a análise da constituição do sujeito-aluno, mas relembramos que, em virtude da estreita relação entre professor e aluno, também será inevitável, em alguns momentos, não retomarmos a constituição do sujeito-professor. O primeiro instrumento do poder escolar que veremos na constituição do aluno é a "técnicas de si" que está presente em duas atividades aplicadas pela professora: a leitura e a apresentação oral dos contos, o exercício com palavras cruzadas. Comecemos pela leitura dos contos. Essa atividade com os contos foi assim organizada: a professora fez uma seleção prévia dos contos e apresentou-os aos alunos para que eles escolhessem; os alunos tiveram um mês para ler os contos; o objetivo da atividade –

de acordo com o relato da professora – era desenvolver a criticidade dos alunos. A professora formou grupos e incumbiu cada grupo da leitura e apresentação oral de um conto. Vejamos a apresentação do livro "O pequeno príncipe". Tendo em vista a extensão da aula, nós mostraremos apenas os trechos a serem analisados:

2ª Transcrição: Apresentação oral de livros para-didáticos (cada grupo ficou com um livro)

1º grupo: livro: O pequeno príncipe (Legenda: PR – AL1 – AL2 – AL3)

191 AL1	ele fez um jibóia e um elefante...mas ninguém entendia o desenho dele
192 AL2	pensavam que era um chapéu mas era uma jibóia
193 AL1	aí teve um dia que ele:: ( ) deserto aí pego ele encontrou um/um homi.. Aí mandou ele desenhar um carneiro...aí ele desenhou...três carneiros ((numera os carneiros com a mão))
201 PR	tá...cadê o outro grupo que leu o mesmo livro? Vamo...completa...sem ler:: A gente tá conversando...vamo lá...sem LER ((a aluna faz cara de desgosto porque não pode ler)) Não adianta [pra ler nada né?...vamo lá...você leu? O que você achou? [primeiro... qual é a impressão que você teve? [vamo lá gente
213 PR	mensagem...nenhuma?
214 AL 3	((maneia a cabeça em sinal de negação))
215 PR	num passou NADA pra vocês...esse livro? Num ensinou NADA?
216 AL 3	ensinou
217 PR	quê
218 AL 3	nem todo desenho que a gene faz...é feio...é feio pros outros...que não entende
219 PR	uhm...então...a beleza está nos olhos..de quem..?
220 AL 3	de quem faz
221 PR	de quem vê né?

A *epimeléia* – o cuidado de si – é uma prática tradicional que objetiva sempre fazer correções na formação moral dos sujeitos. Diferentemente do *conhece-te a ti mesmo – mero conhecimento de quem si é*, o cuidado de si exige mais que se conhecer a si mesmo, exige um zelo próprio pela identidade assumida, exige que se fale a "verdade" e se viva essa "verdade" proferida. Cuidar de si também exige, no mínimo, uma ação dupla, ou seja, alguém que se cuida pode cuidar do cuidado do outro. E não é isso que ocorre no espaço pedagógico? O professor cuida de si, e deve preocupar-se com cuidado de si do aluno. Para se concretizar, o cuidado de si usa algumas técnicas – as técnicas de si: meditação, leitura, escrita, confissão e outras técnicas que subjetivam uma auto-análise seguida de uma mudança. Como vemos na transcrição acima, a professora usa a técnica da leitura-relato.

A pedido da professora, os alunos um e dois começam a fazer o relato do livro. Quando terminam, a professora pede ao outro grupo que leu o livro para continuar; mas ela exige que os alunos não leiam, apenas relatem o que entenderam

> tá...cadê o outro grupo que leu o mesmo livro?
> Vamo...completa...sem ler::
> A gente tá conversando...vamo lá...sem LER ((a aluna faz cara de desgosto porque não pode ler))
> Não adianta [pra ler nada né?...vamo lá...você leu? O que você achou?
> [primeiro...
> qual é a impressão que você teve? [vamo lá gente

Em virtude da função-sujeito que exerce, a professora busca desenvolver a competência oral dos alunos. Por isso ela julga que será competente aquele aluno que conseguir explanar o conteúdo do livro sem ler. Com a proibição da leitura, o aluno é obrigado a refletir sobre o que leu e fazer seu relato. Mas não basta repetir o que consta no livro – não é esse o fim das técnicas de si -; é necessário que o aluno se coloque, expresse-se, absorva "verdades". É isso que a professora espera quando diz ao aluno "qual é a impressão que você teve? [vamo lá gente". A professora estimula os alunos a encontrarem "valores morais" quando os indaga a respeito da moral da história

213 PR	mensagem...nenhuma?
214 AL 3	((maneia a cabeça em sinal de negação))
215 PR	num passou NADA pra vocês...esse livro?
	Num ensinou NADA?

Essa busca pela mensagem moral que está além da grafia do texto evidencia que a professora compreende a leitura como um mecanismo de formação humana. Ela não admite que a leitura dos alunos não lhes traga nada de construtivo, daí o seu dizer "num passou NADA pra vocês...esse livro?".

As indagações da professora vão direcionando, estimulando a presença de um sujeito-aluno opinativo, questionador, descobridor de valores. Esse sujeito-aluno aparece quando responde à professora que o livro lhe ensinou algo

215 PR	num passou NADA pra vocês...esse livro?
	Num ensinou NADA?
216 AL 3	ensinou
217 PR	quê
218 AL 3	nem todo desenho que a gene faz...é feio...é feio pros outros...que não entende

219 PR uhm...então...a beleza está nos olhos..de quem..?
220 AL 3 de quem faz
221 PR de que vê né?

À resposta do aluno a professora apresenta a "verdade" que ela julga válida para a formação moral dos alunos: a beleza é relativa. Esse valor da relatividade da beleza deixa margem para que o respeito à diferença seja impresso na identidade do sujeito-aluno. Vê-se assim a intervenção da professora no cuidado de si dos alunos.

Assim que termina um relato, a professora convoca outro grupo para apresentar o livro e deixa claro que não quer que os alunos leiam

277 PR mais algum comentário sobe esse livro? nenhum...quem é o próximo?
você.. vai apresentar seu livro já que tá animada
eu não tô querendo saber a leitura... eu quero que contém a história gente normal...

A permissividade dada à professora para convocar os alunos está fundamentada na ordem em que ela se encontra no discurso: uma posição discursiva autorizada pelo Estado. É a sua função-professor que a autoriza a se impor sobre o aluno, que a mune da "vontade de verdade" regedora de seu fazer pedagógico; no caso em análise, um fazer pedagógico que deve constituir um sujeito-aluno ético, constituído pela "verdade" moral do livro para-didático. Além de buscar uma formação moral, a professora também quer aperfeiçoar a oralidade dos alunos. Para isso, no exercício de seu poder, a professora usa como estratégia o discurso de que os alunos não precisariam temer, pois a apresentação do livro seria apenas uma conversa informal:

eu não tô querendo saber a leitura... eu quero que contém a história gente
como se tivesse conversando e / [como se tivesse não...
é o que a gente tá fazendo... a gente tá conversando...trocando idéias...

Embora tente convencer o aluno de que ele não está assujeitado a um espaço formal, a professora reativa o assujeitamento ao espaço da formalidade quando proíbe a leitura do livro durante a apresentação

330 PR [se ler eu vou tomar o caderno ((repreende a aluna, pois ela deveria falar e não ler))

Vemos nesse enunciado que o mesmo poder que criou um campo de governo – a estratégia da tranquilidade – agora ameaça "eu vou tomar". Daí se compreenda o caráter impositivo do poder que busca sempre conduzir as condutas, no caso, impedir que o aluno leia o livro. Mas partindo dos princípios de que o poder não é possuído, mas exercido; e de que só há exercício de poder com a presença da liberdade, o exercício de poder da professora não é indiscriminado sobre o aluno. Este também exerce seu poder; resiste à ameaça e vez ou outra lê o livro durante a apresentação "330 PR [se ler eu vou tomar o caderno ((repreende a aluna porque ela está lendo))". Nessa ação sobre ação, a assimetria da relação de poder entre a professora e aluna garante àquela um maior tempo no exercício do poder que a autoriza a, arbitrariamente, cumprir a ameaça "331 AL 1 Tajá sempre passava ((a professora toma o caderno da aluna que estava lendo))". Essa ação e reação entre a professora e aluna marca a identidade desses dois sujeitos-escolares. A professora faz valer a autoridade que lhe foi outorgada no ato de tomar – não pedir – o caderno; a aluna se vê impelida – assujeitada – à competência da explanação oral e continua a fazer o relato sem o caderno, como se vê n trecho abaixo

331 AL 1 Tajá sempre passava ((a professora toma o caderno da aluna que estava lendo))"

332 PR e daí o que é que aconteceu...tajá era muito bom...a mãe dele ensinava ele a ler o que mais?

334 AL1 por que ele ficava deitado?

Como sujeito de docência da língua portuguesa, a professora, dentro do campo de governo que constrói em torno do aluno, cria mais uma estratégia para estimulá-lo à leitura. Trata-se da apresentação da "verdade" de que o livro é um bem universal capaz de fornecer conhecimento, lazer e cultura

277 PR livro é pra se divertir é pra viajar...é pra descontrair...conhecer outros lugares pessoas.... OUTROS / outros tipos de...culturas através das letras...os livros...falam conosco...nos contam histórias.

Essa estratégia de convencimento é a resistência da professora ao exercício de poder de alguns alunos que ao invés de relatarem o livro oralmente, leem o resumo do caderno, como ratificamos pela retomada do momento em que a professora toma o caderno da aluna

"331 AL 1 Tajá sempre passava ((a professora toma o caderno da aluna que estava lendo))"

Retomando o trecho em que a professora faz elogios à leitura, é possível observar seu assujeitamento às vontades de verdade disseminadas na sociedade que tomam o livro como um aparato lúdico. Como se observa na fala da professora "277 PR livro é pra se divertir é pra viajar...é pra descontrair...conhecer outros lugares", o livro é visto e repassado para os alunos como uma fonte de diversão. Essa compreensão silencia outros aspectos da leitura, como por exemplo, a leitura sistemática para o conhecimento científico. O perigo dessa visão lúdica, repassada pela professora, é subjetivar alunos que, acostumados à leitura por diversão, resistam à densidade da leitura científica.

Vejamos na leitura de outro livro como a técnica de si, representada na leitura-debate, marca e constitui professor e aluno. O livro relatado já foi mencionado – Tajá e sua gente.

289 AL 8 tajá tinha um carneirinho...e quando o carneirinho queria beber água..
ele não dava... o carneirinho tinha que ir no riacho...e beber água
294 AL 8 ele vivia num sofá sobre rodas numa cama ele pedia tudo...
água...e amigos dele atendiam a ele
295 PR [tajá não é isso?
296 AL 9 [é: ele não saia da cama dessa / dessa cama aí
297 PR [que que ele tinha?
351 AL 9 acho que ele pensava ...que...se tinha os amigos dele pra fazer...
as coisas pra ele / ele não precisava se levantar...
352 PR pra quer eu vou ter trabalho se eu tenho quem faça pra mim num é? [muito bem
sabe aquele trabalhozinho...que as vezes o professor passa...
pra que eu vou ter o trabalho de pesquisar se eu vou
chegar cedo e vou copiar do colega?...num é isso? ou muitas vezes...ah! vou
colocar o nome...fulana vai fazer pra mim [é em dupla num é isso?
vocês acharam que o que tajá fazia era honesto?
353 VA **não::**
354 PR **era honesto?**
355 VA **não**
356 PR **não né?....colocar o nome no trabalho sem fazer é honesto?**
357 AV **não::**
358 PR **mas a gente faz num faz?**
359 VA faz
360 PR já que a gente sabe que não / que não é honesto aprender assim né?

O livro apresentado fala de um garoto – Tajá – que, aparentemente, era preguiçoso e vivia se aproveitando das pessoas. A partir desse relato, a professora abre uma breve discussão a respeito da honestidade, um atributo moral que deve ser exercitado. Vemos mais

uma vez a preocupação da professora com "o cuidado de si dos alunos". A professora faz uma ponte entre a atitude de Tajá e a prática desonesta dos alunos.

A *máquina de ensinar* – a sala de aula –, na pessoa do sujeito-professor – comprime não apenas os corpos do sujeito-aluno, mas também sua *persona,* isto é, que há nele de subjetivo. As técnicas de si são atitudes específicas para a constituição desse homem moral - subjetivo - que de tempos em tempos é solicito pela sociedade. É por também ser constituída pelas técnicas de si que a professora a utiliza em sala de aula. Há em suas identidades – a de cidadã e a de professora – a marca da importância da honestidade nas relações humanas. É por ver-se como sujeito que também está propenso a cometer atitudes desonestas que a professora se inclui ao dizer "mas a gente faz num faz?". Essa atitude inclusiva da professora é uma estratégia de seu exercício de poder para levar o aluno a cuidar de si. Compreendamos melhor essa questão. Estando no topo da pirâmide do poder em relação ao aluno, a professora tem um status, uma imagem de autoridade que é construída e respeitada pelos alunos. Assim, à medida que se inclui nos passivos de desonestidade, a professora comunica – e aqui está o ponto forte da estratégia – que se mesmo ela, com sua posição, precisa cuidar de seu ser moral – evitar a desonestidade – os alunos muito mais. Essa estratégia da professora, que objetiva fazer o aluno refletir e mudar seu comportamento a respeito da honestidade, é sustentada por sub-estratégias; referimo-nos à repetição do sintagma "honesto"

352 PR vocês acharam que o que tajá fazia era **honesto**?
353 VA não::
354 PR era **honesto**?
355 VA não
356 PR não né?....colocar o nome no trabalho sem fazer é **honesto**?

Uma repetição que evidencia a importância dada pela professora para esse atributo moral que ela espera que esteja presente na subjetivação do sujeito-aluno.

Não tanto voltada para a formação moral, a atividade com palavras cruzadas busca despertar o cuidado do aluno para com sua formação intelectual. Como uma atividade que envolve uma heterogeneidade de conhecimentos – histórico, geográfico, linguístico, matemático, as palavras cruzadas ampliam o léxico dos alunos e o universo de conhecimento geral. A professora deixa claro qual é o propósito da palavra cruzada

699 PR gente se tiver dúvida me procura...mas
primeiro...pensa...não é olhar e ver se sabe não
é pra pensar... isso é palavra cruzada...palavra

cruzada é pra fazer pensar...entenderam?

É fazer pensar. Embora esteja disponível para tirar as dúvidas dos alunos "gente se tiver dúvida me procura...mas", a professora deixa claro que antes é necessário que os alunos reflitam para que possam, autonomamente, chegar à resposta. Há uma busca pelo pensamento, pela reflexão que cria hipóteses desencadeadoras de dúvidas; dúvidas que estimulam a busca pela certeza.

Mas por que tanta ênfase em fazer o aluno pensar? Essa instigação de fazer o aluno pensar pode evidenciar uma dada imagem que a professora tem dos alunos: aqueles que não pensam. Se "não pensam", é preciso fazer com que eles pensem; por isso a professora usa um recurso didático – a cruzada – que segundo ela "é pra fazer pensar". A cruzada, nessa situação um instrumento do poder disciplinar, aparece como um divisor de águas que marca a identidade dos sujeitos em sala de aula: de um lado, os que pensam; do outro, os que não pensam. Se os alunos "não pensam", é porque eles foram constituídos para não pensar, ou seja, eles são o resultado de anos e anos de práticas pedagógicas silenciadoras; e no caso específico do ensino de língua portuguesa, um ensino metalinguístico, distante das vozes que permeia a língua em seu habitat natural – a sociedade.

Com a imagem do aluno que "não pensa" – limitado –, e considerando que a palavra cruzada é "é pra fazer pensar", a professora determina que a resolução da palavra cruzada seja feita em duplas; afinal, "dois pensam melhor que um".

699 PR	pede ajuda ao colega...**por isso eu fiz em dupla**...e qualquer coisa tira a dúvida comigo
702 PR	**rosana tem que fazer com ele**...ele não vai fazer sozinho não...bora eliton
703 AL 4	fazer sozinho professora
704 PR	não sozinho não...fazer com ela ((não permite que o aluno fique só)) vamo trabalhar em equipe::

Essa formação em duplas pode denotar uma concepção limitada dos alunos; que eles não seriam capazes de resolver individualmente a cruzada. Por outro lado, olhando a atividade em duplas por outro ângulo, à medida que pensam juntos, os alunos terão que lidar com a diferença de opiniões, o que exige a existência de um sujeito tolerante. A professora, com essa atividade, possibilita a subjetivação desse sujeito tolerante que se governa. Vemos com isso que o cuidado de si é um acontecimento natural ao espaço pedagógico; seja intencional, no

caso da leitura-debate, ou não, como na formação das duplas, o cuidado de si é inerente às relações inter-pessoais.

Como em toda relação de poder, há por parte da aluna uma resistência ao fazer a atividade em dupla "703 Al2 fazer sozinho professora". Sua resistência ao governo da professora é clara reclamação pelo direito da individualidade; uma reclamação pela direito de se governar enquanto sujeito dotado de liberdade dentro da relação de poder.

Por outro lado, a professora, no exercício de seu poder, não permite que a atividade seja feita individualmente, porque vê um propósito imediato na atividade em dupla: a ajuda mútua entre os alunos, isto é, a formação de um sujeito solidário:

702 PR	sozinho não...bora eliton
703 AL 4	fazer sozinho professora
704 PR	não sozinho não...fazer com ela ((não permite que o aluno fique só)) vamo trabalhar em equipe::

Mas esse aspecto positivo do exercício de poder da professora que busca subjetivar sujeitos solidários "pede ajuda ao colega", também aponta para uma estratégia do poder: a manutenção da autoridade constituída. A professora, que determinou que a atividade deveria ser feita em duplas, vê, na resistência da aluna, uma ameaça ao exercício de seu poder; uma ameaça à autoridade que lhe foi instituída.

Esse trecho da aula também nos leva a refletir sobre a governamentalidade da professora no exercício de seu poder. A governamentalidade é um tipo de poder que cria um campo de relação tático entre o governador e governados. Esse aspecto tático da governamentalidade está baseado no princípio da positividade do poder: o fim do poder não é privar os homens de seu convívio social ou impedir suas atividades, mas gerir suas vidas e criar em torno delas um campo de governo que os direcione para um aperfeiçoamento gradual e contínuo. Tal como o estadista, a professora também possui a arte de governar, isto é, as estratégias de governo que aumentam a capacidade de produção dos sujeitos, e diminui a força da indisciplina. Característica marcante da *governamentalidade* é que o poder é exercício por táticas, e não somente pela lei. São táticas que apresentam ao governado uma visão positiva do poder sobre o qual ele está assujeitado. Essa positividade garante ao governo a manutenção da disciplina.

A partir da aula da cruzada nós podemos constatar as táticas de governo da professora. No trecho que segue, a professora determina – uso da lei – que a cruzada deve ser feita em duplas "709 PR pede ajuda ao colega...<u>por isso eu fiz em dupla</u>." Mas esse dizer que vem

sustentando por uma lei – é proibido fazer a cruzada sozinho –, também trás uma tática de governo pela presença do verbo ajudar. A positividade que os governados encontram nessa tática da professora é a possibilidade de serem ajudados na resolução de uma atividade que vai lhes garantir uma nota. É evidente que o campo de governo, com suas positividades, construído pela professora, não dociliza todos os alunos, como fica evidente na resistência do aluno "703 AL 2 fazer sozinho professora". Essa resistência reativa a lei da governamentalidade da professora "704 PR não sozinho não...fazer com ela".

Vistas as técnicas de si e a governamentalidade, passemos para outros mecanismos de poder que constituem o sujeito-aluno. Como dissemos, *a máquina de ensinar* usa vários mecanismos que esquadrinham, objetivam e subjetivam o sujeito-aluno. Alguns desses mecanismos já foram vistos: tempo, disciplina, registro. Agora os veremos na perspectiva da objetivação e subjetivação do sujeito-aluno.

Ainda com a aula das palavras cruzadas, podemos ver o primeiro, dos inúmeros instrumentos que constituem o aluno: trata-se da nota tirada pela resolução de toda a palavra cruzada. Os alunos, em sala de aula, são qualificados mediante a nota que conseguem nas atividades. Essa nota constitui a identidade-escolar dos alunos: "bons alunos" (normais) e "maus alunos" (anormais). Considerando que o fim da escola é devolver à sociedade cidadãos produtivos, os alunos que são considerados anormais devem passar por um trabalho individualizado para que cheguem ao status de normalidade.

Uma vez que a normalidade e a anormalidade são determinadas pela nota que cada aluno consegue, a professora, assujeitada a um sistema classificatório de avaliação, estimula os alunos com a promessa de uma nota – DC: desempenho construído, equivale a dez – pela resolução da palavra cruzada

699 PR quem acertar a palavra cruzada todinha...
tem um ponto...ou seja... DC... dc né... vale
não vale?

Na busca do DC – prêmio que garante um status diante da professora e dos colegas, além da promoção para a série seguinte –, os alunos, em ritmos diferentes, empenham-se na resolução da palavra cruzada.

O enunciado da professora "tem um ponto...ou seja... DC... dc né... vale" é mais uma estratégia de seu governo sobre o sujeito-aluno. O poder que exerce sobre o aluno lhe mune de mecanismos de punição e recompensa; porque o poder, seja premiando ou recompensando, visa sempre direcionar as condutas dos sujeitos. O DC, prêmio que simboliza o bom

desempenho e a inclusão, é um clara demonstração da governamentalidade da professora que, respondendo à instituição escolar, bonifica os alunos para que eles sejam "aprovados". Há, no oferecimento do DC, uma tática de governo sobre os alunos que, como bons governados , correm atrás do bônus.

Mas o DC ainda é mais significativo. Ele deixa à mostra a concepção de educação que norteia a prática da professora. A educação pode ser compreendida, de maneira genérica, em dois sentidos: como produto ou como processo. A primeira compreensão direciona a prática avaliativa do professor a buscar o resultado final – aquilo que foi ensinado - de um investimento que foi feito durante um dado período de tempo. Mais claramente, o professor ensina um conteúdo "X" para os alunos, exercita e faz uma prova para ver se o conteúdo foi assimilado. É exatamente essa prática de passar um conteúdo e cobrá-lo em uma prova que fica evidente – nos trechos destacados – em um comentário que a professora faz a respeito de uma prova que ela havia aplicado na turma

392 PR vou entregar as provas... e a gente vai fazer um comentário sobre essa prova... gente... foi coisa que a gente viu...reviu ( ) **fez exercício na sala**... a gente debateu...
quando eu faço prova com vocês... **eu quero saber o que vocês assimilaram**

O enunciado da professora "**eu quero saber o que vocês assimilaram"** ratifica que o que rege a sua prática é um produto, um estrato que comprove que no aluno foi depositado uma gama de conhecimentos estanques. Nessa educação como produto, o estrato que é sacado do aluno, por meio da prova, pode dar positivo – aprovado – ou negativo – reprovado. Vemos assim que há uma *classificação*: aprovados x reprovados. Essa dicotomia presente em sala de aula é o reflexo de uma conjuntura sócio-político-econômica que separa os aprovados – incluídos – dos reprovados – excluídos. E é reflexo de um pensamento positivista.

Essa educação focada no produto também revela outras questões: que a sala de aula é um lugar exclusivo para o ensino, não para a aprendizagem; e que sendo assim, como quem "só" ensina é o professor, o aluno não tem voz em sala de aula, ele recebe as "verdades" prontas e deve aceitá-las sem questionar.

A outra concepção de educação – educação como processo – considera que a sala de aula é um lugar, não só do ensino, mas do ensino e da aprendizagem. Isso significa que há um relacionamento direto e ininterrupto entre quem ensina e quem aprende. É um relacionamento que não traz respostas prontas, isto é, o conhecimento não é algo a ser ofertado, mas a ser construído pela relação interconstitutiva entre os sujeitos professor e aluno. Embora também

exista na educação como processo, a demarcação da hierarquia, os sujeitos não estão distanciados a ponto de que possamos dicotomizá-los: o professor é quem ensina; o aluno é quem aprende; ao contrário, os sujeitos professor e aluno, ratificamos, são interconstitutivos, pois quem ensina, também aprende; e quem aprende, também ensina. E isso é muito significativo no trabalho do professor, pois os saberes pedagógicos mais diretos – a compreensão do compreender do aluno, o valor do emocional, os improvisos didáticos, - que ele utiliza em sua prática, são resultantes da relação de poder assimétrica existente entre ele e o aluno.

Não tão constitucional como a prova, da ordem da relação inter-pessoal, a motivação também é marcante na subjetivação do sujeito-aluno. São atos e falas que buscam recompensar o aluno pelo bom desempenho. No caso que se segue, a professora, pelo verbal, motiva os alunos a reconhecerem suas desenvolturas nas respostas dadas aos questionamentos, como vemos nos trechos em destaque

	gente...quem assiste jogo de vôlei aqui?
	quando...vai acontecer o último ponto
	o ponto do jogo...como é que o narrador
	diz que é...metchi...o que
722 AL 7	**point**
723 PR	bingo((interjeição para dizer que o aluno acertou))
	que menino sabido
	queria ter um filho assim
	freqüência de rádio tem aí ta
724 AL 5	**am e fm**
725 PR	**eita...eita menina sabida**

Embora pareça simplório, o elogio da professora tem grande efeito sobre a identidade dos alunos que se reconhecem como sujeitos capazes, além de assumirem um status diante da sala. Mas os elogios da professora dizem algo mais do que está na superfície da palavra. Referimo-nos aos sentidos que estão silenciados em "**que menino sabido.. queria ter um filho assim"**. O silêncio é uma estratégia que apoia e atravessa o discurso. Ele tem uma pluralidade de manifestações: o desvio de atenção, as estrelinhas, o excesso de um discurso sobre outros e o estar em silêncio. O silêncio, embora signifique ausência de som, não é vazio de significado, ao contrário, ele é parte constitutiva do efeito de sentido do discurso. Na passagem que analisamos, o silêncio aparece nas entrelinhas do dito "**que menino sabido.. queria ter um filho assim**". O elogio da professora "**que menino sabido..**" silencia uma predileção, mais que isso, distribui os alunos em dois territórios: o dos sabidos (normais) e o

dos não sabidos (os anormais). Já o enunciado seguinte "**queria ter um filho assim"** deixa claro que o território valorizado é o dos alunos sabidos. Os elogios, que garantem status em sala de aula, marca a identidade dos alunos com uma filosofia da competitividade que por natureza separa os aptos dos inaptos. E é evidente que todos os alunos, em virtude dos elogios constitutivos, quererão estar entre os aptos, isto é, entre os incluídos.

Tal como o professor, o aluno é objetivado por meio do tempo – instrumento do poder escolar –. "A máquina de ensinar" gerencia o tempo dos alunos para que ele – o tempo – resulte na construção de sujeitos dóceis, isto é, produtivo, disciplinado. O tempo, juntamente com outros instrumentos do poder escolar, cria uma política que governa os corpos dos sujeitos: é preciso saber sentar, levantar o braço para falar, ficar atento à explanação do professor, não se deve olhar a atividade do outro colega. Vemos assim que há verdadeiras marcas do poder escolar nos corpos do sujeito-aluno. À medida que, em atitude de resistência, os alunos se opõem ao governo sobre seus corpos, *a máquina de ensinar*, na pessoa do sujeito-professor, coloca em ação as medidas de correção da "anormalidade", isto é, as medidas punitivas. O nível da punição está atrelado ao grau da anormalidade. Veremos aqui dois momentos de correção da "anormalidade"; esses momentos serão por nós chamados de: dispersão e acúmulo de atividades.

O primeiro caso ocorre durante o exercício com palavras cruzadas. A professora, depois de explicar o exercício e fazer alguns esclarecimentos, começa a fazer a chamada e é interrompida por um aluno, como se vê no trecho abaixo

	adriana ((chamada))
717 AL 6	presente
	Andréia
718 AL1	aqui
	Brenand
719 AL 7	**professora** ((chama a professora
720 PR	eu só vou responder quando eu acabar
721 PR	eu só vou responder quando eu acabar a chamada
	"eu sei...sabe por que? porque você não prestou atenção ((repreende o aluno porque ele não prestou atenção na hora da explicação))

Ao julgar que o aluno não sabia responder porque não prestou atenção à explicação, a professora chama sua atenção – medida punitiva para correção daquilo que ela concede como "anormalidade" "eu sei...sabe por que? porque <u>você não prestou atenção</u> ((repreende o aluno porque ele não prestou atenção na hora da explicação))". A não atenção do aluno explica-se pela liberdade que existe na relação de poder estabelecida entre ele e a professora; não há

assim um domínio do poder, mas um temporário exercício. Vemos assim que a política dos corpos, à que os alunos estão assujeitados, visa constituir um sujeito-aluno que saiba fazer bom uso do seu tempo de aprendizado; é preciso estar atento. É preciso disciplina, pois ela garante a produtividade. Se, por um lado, a interferência da chamada significa a resistência do aluno ao exercido de poder da professora, o enunciado da professora "eu só vou responder depois que acabar a chamada" é sua contra-ação ao governo do aluno que ameaça seu exercício de autoridade. A contra-ação mencionada determina a posição de cada sujeito em sala de aula: quem manda e quem obedece. Fica evidente que é assimetria da relação que norteia o discurso e a prática dos sujeitos professor e aluno. Este, na parte baixa da pirâmide do poder, reconhece a autoridade do sujeito-professor e se submete – mas não sem resistência -; o professor, por sua vez, sabe-se instituído de autoridade e exerce seu poder para mantê-la.

Mas esse saber do professor – o de que foi instituído de autoridade – lhe proporciona, por meio do exercício de seu poder, o desenvolvimento de outros saberes. O poder, sabemos, produz saber; e o saber é a "verdade" que é mantida pelo poder. Isso fica evidente na análise do seguinte enunciado da professora "eu sei...sabe por que? porque você não prestou atenção". A professora, imbuída de autoridade pela função-sujeito que ocupa, afirma que o aluno não sabia responder a questão porque não havia prestado atenção. Ao dizer para o aluno que ele não prestou atenção, a professora está dizendo que ele não se submeteu ao exercício de seu poder como professora. Mas essa afirmação da professora que a faz constar que o aluno não aprendeu por falta de atenção, é um saber que resulta do exercício de seu poder sobre o aluno. A função-sujeito exercida pela professora exige que ela estabeleça um campo de governo sobre os alunos. Esse campo garante ao professor uma ciência sobre cada aluno: o bom, o mal, o que sabe, o que não, sabe, o que presta atenção e o que não presta. É esse saber, tido pela professora como uma "verdade pedagógica", que fundamenta sua afirmação "não prestou atenção". Ela pode até estar equivocada, mas a sua função-sujeito determina que o aluno que aprende é aquele que presta atenção.

A outra punição ocorre na aula do ditado da letra da música Eduardo e Mônica. Durante a aula, a professora cobra dos alunos um exercício – pesquisa sobre o nome de alguns personagens da música – que ela havia passado:

560 PR Vocês procuraram saber quem eram aquelas pessoas
((refere-se aos nomes dos artistas que constam na letra da música Eduardo e Mônica))
Alguém procurou?

Vendo que nenhum dos alunos havia feito, a professora então toma uma medida punitiva para correção da anormalidade: acúmulo de atividades

562 PR **Tarefa não feita é tarefa acumulada né...vai acumular mais**
568 PR porque estão conversando...não...fizeram a tarefa de casa::
569 AL 5 eu fiz do livro...dos verbos...
570 PR não...eu pedi pra pesquisar sobre aqueles desconhecidozinhos que estava na música [lembra?
571 AL 5 eu esqueci de perguntar à professora de arte ontem
572 PR **fica acumulado tá...**

Essa postura da professora é natural ao regime disciplinar que, quando pune, visa o aumento da produção do sujeito por meio da correção de sua anormalidade. É o muito fazer que vai levar o sujeito-aluno ao aprendizado. Além do aprendizado, a correção visa constituir um sujeito-aluno responsável. Embora a punição tenha uma conotação negativa, no caso do exercício da docência, ela tem um caráter positivo, pois o poder que a sustenta autoriza a professora a corrigir os desvios de aprendizagem dos alunos; ou seja, o fim da punição da professora é constituição de sujeitos dóceis, que também sejam responsáveis pela constituição do seu saber.

Para além desse aspecto positivo do poder, outro enunciado da professora revela a coerção porque passa o sujeito-aluno sobre o exercício de poder da professora. Referimo-nos ao enunciado "porque estão conversando". Durante a resolução do exercício, a professora, fiscalizando a produção dos alunos, constata que alguns estavam conversando, isto é, fazendo mau uso do tempo disciplinar. A intervenção da professora, que sabe todos os passos dos alunos, ratifica um aspecto de sua função-sujeito: a vigilância ininterrupta sobre o sujeito-aluno. A professora, fiscalizando os alunos, ativa a visibilidade do poder disciplinar que conduz também o momento da fala do aluno – não se pode falar em qualquer momento.

Em mais um trecho do exercício das palavras é possível observarmos, com maior nitidez, a intensidade da ação da política dos corpos na sala de aula. Na busca de constituir sujeitos *dóceis*, a disciplina, por meio do exercício do poder do professor, esquadrinha a atitude do sujeito-aluno. Esse esquadrinhamento pode ser visto na aula-ditado em que a professora faz duas intervenções: uma direcionada ao corpo do aluno (linha 534) e outra sobre sua atitude – sua voz – (linha 536)

534 PR olha a escrita ((chama a atenção do aluno para sua caligrafia))
536 PR [psiu...olha conversa ((pede silêncio a um grupo))

A disciplina sobre o sujeito-aluno deve ser tal que ele precisa se saber vigiado, embora não o estando, ou seja, o aluno ativa seu próprio assujeitamento. Busca-se assim constituir o sujeito-aluno de uma autodisciplina. É isso que constatamos no trecho abaixo em que a professora, antes de sair da sala, faz as recomendações daquilo que ela não queria que acontecesse em sua ausência

711 PR enquanto eu/ó gente presta atenção
presta tenção aqui
eu vou buscar o dicionário para ajudar
só que...eu não quero grito eu não quero conversa
eu não quero ninguém em pé

Eis o poder do regime disciplinar que, mesmo na ausência do vigia direto - a professora –, mantém o olhar sobre os sujeitos-escolares. Essa objetivação do sujeito-aluno também ocorre pelo uso de outros instrumentos da *máquina de ensinar*: disposição dos corpos e fiscalização.

A disciplina entende que o desenvolvimento do sujeito só pode ocorrer dentro de um espaço sistemático onde as forças do sujeito sejam gerenciadas de maneira que ele as utilize com o menor desperdício possível. Somente uma distribuição ordenada, que diminua ao máximo as dispersões – brincadeiras, conversas – e centralize a atenção do aprendiz ao professor pode possibilitar a constituição de sujeitos dóceis. A escola, de a muito, já adotou essa concepção da organização regular do espaço de aprendizado: a sala divide-se em filas bem delineadas que objetivam centralizar a atenção dos alunos ao professor. Os alunos são individualizados em cada carteira. Observando mais um trecho da aula do ditado da música Eduardo e Mônica, nós veremos como essa prática não-discursiva – a distribuição em fileiras – objetiva a identidade do sujeito-aluno. No trecho abaixo, a professora faz uma reclamação aos alunos porque eles desfizeram a fila

538 PR outra estrofe... outra estrofe
Construíram uma casa a uns dois anos atrás
Cadê minha passagem que não está aqui...vocês sabem que eu gosto da passagem para olhar ...o caderno de cada um né [dá próxima vez não vou querer essa fila aqui não ((reclamou porque os alunos criaram uma fila a mais e isso a impediu de passar para supervisionar o caderno dos alunos))

Pela reação da professora – Cadê minha passagem –, nós podemos ver a importância que é dada à fila. A prática não-discursiva – a fila – objetiva um sujeito-aluno regulado, obediente, conhecedor de seus limites, ou seja, disciplina as ações do sujeito-aluno, evita o desperdício e aumenta seu campo de produção. No entanto, essa objetivação não ocorre de maneira passiva;

há uma resistência por parte dos alunos que, vez por outra, desfazem as filas. O sujeito-aluno não é uma mira indolente do exercício do poder da escola por via do professor. Mas o dizer da professora "Cadê minha passagem que não está aqui", evidencia algo mais que a busca pela constituição de um sujeito dócil: a necessidade da professora de manter o seu exercício de poder sobre os alunos. O regime disciplinar sobre o qual os alunos estão assujeitados tem toda uma política de manutenção que se concretiza pelo discursivo e o não-discursivo. Isso fica claro nessa passagem que estamos analisando. O aspecto não-discursivo da constituição do sujeito-aluno fica evidente na repreensão feita pela professora que constatou uma desorganização na sistemática distribuição dos corpos em sala de aula "dá próxima vez não vou querer essa fila aqui não". O aspecto discursivo fica a cargo da professora que, ininterruptamente, tem o controle maior dos turnos de fala, como se observa em mais um trecho de aula – a professora tem quatro tomadas de turno, enquanto o aluno só tem duas

562 PR **Tarefa não feita é tarefa acumulada né...vai acumular mais**
568 PR **por que estão conversando...não...fizeram a tarefa de casa::**
569 AL 5 eu fiz do livro...dos verbos...
570 PR **não...eu pedi pra pesquisar sobre aqueles desconhecidozinhos que estava na** música [lembra?
571 AL 5 eu esqueci de perguntar à professora de arte ontem
572 PR **fica acumulado tá...**

Além dessa hegemonia nos turnos de fala, a professora também marca a identidade do aluno pelo cerceamento de seu dizer que é controlado por ela "568 PR por que estão conversando".

Embora a fila seja maioria nas escolas, há hoje uma marcante re-distribuição dos corpos em sala de aula: em círculos. Certamente que essa nova leitura da distribuição dos corpos está ligada à adesão a uma nova vontade de verdade: o círculo "democratiza" a relação entre os sujeitos, possibilita uma melhor interação e também possibilita uma melhor fiscalização. Quando o professor distribui a turma em círculo, ele diz pelo não-discursivo que todos os alunos podem e devem participar da discussão. Deduziríamos então que o círculo é diretamente proporcional à liberdade de expressão; enquanto que a fila é inversamente proporcional. Mas o que dizer de uma aluna que quando colocado em círculo, sente-se receosa de falar por estar frente a frente com seus colegas? E da desenvoltura dessa mesma aluna quando reservada na trigésima carteira de sua fila? Chegamos assim a outra conclusão: o circulo não é tão libertário quanto parece; a fila não tão opressora. Seja qual for a

arquitetura da distribuição dos corpus, ela sempre terá como fim último a melhor maneira para docilizar os sujeitos.

Ainda analisando o mesmo trecho da reclamação da professora pela ausência da fila, é possível vermos outro instrumento do exercício do poder do professor que constitui a identidade do sujeito: a fiscalização. À medida que está localizado em sua carteira, o aluno passa a ser um caso particular passivo de análise por parte do professor. Vemos com isso que o poder produz uma individualidade que possibilita o surgimento de saberes – seja do professor para com o aluno, como desse para com o professor. Para que se torne dócil, isto é, apto, capaz, regulável, produtivo, o sujeito-aluno precisa estar sobre o olhar constante do professor. Essa fiscalização constitui o sujeito-aluno e garante ao professor os saberes pedagógicos que lhe serão úteis no exercício de seu poder sobre o aluno. É por estar ciente da necessidade de fiscalizar os alunos que a professora diz "538 PR vocês sabem que eu gosto da passagem para olhar ...o caderno de cada um né".

Em sala de aula, o olhar tem um papel significativo: intimida, autoriza, afirma, nega, corrige, estimula, estabelece um campo de poder sobre os corpos sujeitos-escolares. O olhar do sujeito-professor é universal no sentido de que ele alcança todos os alunos; ninguém foge à fiscalização da *máquina de ensinar*. A visibilidade do poder disciplinar que constitui os alunos está disseminada em sala de aula; ou seja, o aluno não é só passivo de observação pelo olhar direto do professor, mas também por outros meios sensitivos de captação: a prova, a caderneta, o exercício. Esses mecanismos, juntamente com o professor, trabalham de maneira articulada na análise e na constituição do sujeito-escolar. O olhar que vigia para punir, também é o mesmo que vigia para disciplinar, isto é, para corrigir e aumentar a força de produtividade. Se retomarmos a aula da aplicação do teste, veremos um exemplo do olhar que vigia para punir no enunciado da professora que ameaça a classe – expulsar os alunos – ao observar uma indisciplina generalizada "... quem falar agora...eu vou começar a esvaziar a sala ta?". Já na aula a seguir, o olhar destina-se a disciplinar, corrigir a má desenvoltura do aluno no que diz respeito ao uso das letras maiúsculas:

545PR [tem maiúscula aí no meio jéssica? ((chama a atenção da aluna que estava colocando letra maiúscula onde não cabia))

Mas há outro atributo do olhar que não podemos deixar de mencionar: o olho que vê também é visto. A visibilidade, como dissemos, está espalhada dentro da *máquina de ensinar*. Isso significa que há um jogo de olhares constante. Nesse jogo de olhares há uma assimetria

determinada pela posição que cada observador – professor e aluno – ocupa dentro da *máquina de ensinar*. Da função-sujeito que ocupa, o professor, é o olho do poder disciplinar que observa e constitui a identidade do sujeito-aluno. Mas a estratégia da visibilidade não está em olhar indiscriminadamente o sujeito observado, mas também em se deixar olhar por ele. Deixar-se ver é uma estratégia de governo, pois, à medida que é visto, o olho do poder avisa que também está observando. O olho do poder chama para si os olhares, pois assim ele pode governar os que o observam. Essa estratégia pode ser vista no enunciado da professora que, em uma aula sobre oração-frase, chama para si o olhar do aluno

736 PR OLHA...presta atenção aqui rapidinho...
iterrompe um pouquinho aí ((refere-se ao exercício de palavras cruzadas))
pra gente não perder o assunto

O "OLHA", além de indicar uma ordem que evidencia o lugar de autoridade de onde fala a professora, também estabelece um governo sobre o aluno, pois na proporção que se deixa olhar pelo aluno, a professora o vigia.

Dissemos que a sala de aula é um espaço de relações de poder – uma relação assimétrica em virtude da hierarquia estabelecida: professor e aluno. À medida que existem relações de poder, também existem resistências que são compreendidas como lutas que exigem o direito da individualidade, da diferença, da discordância. Reservamos assim o trecho de uma aula para verificarmos como esse aspecto da relação de poder – a resistência – se faz presente na constituição dos sujeitos-escolares. O trecho a ser analisado é a transcrição do teste. A professora tinha a prática de liberar os alunos mais cedo em dia de teste. Porém, nesse dia, ela não iria liberar porque havia cedido sua aula para uma outra professora que entraria na sala assim que o teste fosse encerrado. Vejamos o trecho

847 AL 4 oh professora...vai liberar?
848 PR eu libero vocês sempre cedo
vou continuar liberando...só que-eu-emprestei-essa-última aula à professora...andresa
foi necessário...minha gente...olha só
eu já paguei todas as aulas da greve com você... não foi
849 VA [[foi
850 PR a professora andresa ainda ta devendo... não é melhor ela pagar logo? ((os alunos protestam. resistência))
851 VA NÃO::
852 PR uma aula só...PERA Ê...PERA Ê
a coisa aqui é democrática ta...
eu digo que vocês vão ficar e pronto

853 VA [[u.... ((os alunos vaiam a atitude da professora que exerce sua autoridade para conter os alunos em sala. Os alunos também exercem o poder resistindo à declaração da professora))
854 PR quem me vaiar eu boto dn ((a professora, rindo, ameaça a turma com uma nota baixa pelas vaias.
855 VA [[U::: ((as vaias continuam em som maior))
856 PR dn pra todo mundo ((a professora ri))
857 VA [[U::
858 PR bora...quem terminou...
depois da aula de andresa vocês podem ir
859 AL 5 professora....posso sair
860 PR não

O início do trecho mostra a professora tentando convencer os alunos sobre sua atitude de ter cedido a aula. Para isso, como em todo regime de governo, a professara faz uso de uma tática – o esclarecimento justificado – que visa manter o exercício de seu poder e docilizar o sujeito-aluno que precisa ver na atitude da professora alguma positividade

só que-eu-emprestei-essa-última aula à professora...andresa
foi necessário...minha gente...olha só
eu já paguei todas as aulas da greve com você... não foi
849 VA [[foi
850 PR a professora andresa ainda ta devendo... não é melhor ela pagar logo?
851 VA NÃO::".

O aluno, na outra extremidade da rede de poder construída na sala de aula, resiste ao governo da professora dizendo "851 VA NÃO::". A resistência do aluno se faz presente porque o poder que ele exerce opera no campo da possibilidade, isto é, da brecha do exercício de poder da professora. Isso evidencia uma característica do poder que é a obrigatoriedade da existência da liberdade de ação entre os sujeitos que estão numa relação de poder. É essa mesma brecha que possibilita a resistência da professora ao "NÃO" dos alunos, quando ela diz "UMA AULA SÓ...PERA Ê...PERA Ê". Com esse dizer, a professora retoma o turno de fala e exercício de seu poder sobre o aluno. Vejamos que é uma retomada de turno que vem marcada por uma subida de tom – as letras em maiúsculo –; uma estratégia de governo da professora que se fundamenta na função-sujeito que ocupa, isto é, o lugar de professor estatutariamente imbuído de autoridade. Juntamente com a estratégia da subida de tom, a professora usa outro instrumento, fundamentado em sua posição, para controlar o comportamento dos alunos; trata-se da ironia do dizer: "a coisa aqui é democrática tá... eu digo que vocês vão ficar e pronto". Há um claro paradoxo entre uso da palavra democracia e o enunciado que a segue "eu digo que vocês vão ficar e pronto". Esse dizer deixa claro que não

há democracia em sala de aula; que o que existe é a regência da sala por um eu "eu digo" que determina quem pode ou não sair de sala "859 AL 5 professora....posso sair?" "860 PR não". E não são poucos os momentos em que esse "eu" demarca a posição dos sujeitos em sala de aula: a posição do professor e posição do aluno. Essa demarcação pelo **eu** pode ser vista na ameaça feita pela professora aos alunos que continuavam resistindo ao exercício de seu poder "quem me vaiar **eu** boto dn"[2]. A ação ameaçadora da professora recebe uma contra-ação por parte dos alunos que a vaiam "855 VA[[U::".A constatação desse jogo de ações – ação e reação – presente na interação entre a professora e os alunos deixa amostra a essência da concepção do poder: *poder é luta, afrontamento*.

Retomando a questão do "eu', além de determinar a posição dos sujeitos, o *eu* também diz o que é ou não verdadeiro. Esse atributo do *eu* é visto na aula em que a professora manda os alunos fazerem uma versão da letra da música Educardo e Mônica

939 PR vocês vão contar...não aquela história
eu quero que vocês comecem aqui...porque eu quero ver se vocês estão indo no caminho certo

Depois de ordenar a tarefa "eu quero", o eu se reafirma "eu quero ver" e diz que precisa acompanhar a atividade dos alunos para ver se eles estão "indo no caminho certo"; um caminho certo que é a "verdade" de um "eu" que fala autorizadamente a partir da posição que ocupa no discurso – o lugar de professor que está assujeitado a uma "vontade de verdade" que determina suas certezas.

Assim, dentro da sala de aula, os sujeitos professor e aluno são simultaneamente constituídos pela relação de poder que se estrutura de maneira piramidal. Falar que o poder está distribuído de maneira piramidal pode nos conduzir a pensar que ele emana do topo máximo da pirâmide, isto é, do ápice; mas distante disso, o ápice é apenas um local de exercício de poder, não a fonte dele. Isso posto, é evidente que o poder também é exercido pelas partes baixas da pirâmide, como ficou constatado na resistência do aluno ao exercício de poder da professora que, em sala, encontra-se no topo da pirâmide. A luta em sala de aula não tem caráter pessoal, mas é uma luta contra o governo do outro, é uma luta pelo direito à individualidade. À medida que exercem seu poder, professor e aluno marcam suas identidades de sujeitos- escolares e desenvolvem saberes naturais à sala de aula. O professor, por exemplo, ao reconhecer a resistência do aluno como um fato natural, pode desenvolver o saber da dosagem de seu exercício de poder, isto é, reconhecer que não detém o poder, mas

[2] O "DN", que significa desempenho não construído, equivale a "0,0" (zero) no sistema tradicional de avaliação.

que o exerce e que isso exige sua governamentalidade,ou seja, sua capacidade de se governar para que o exercício de seu poder se dê pela autoridade, não pelo autoritarismo.

O aluno, assujeitado a um poder que é exercido com governamentalidade, aperfeiçoa sua autonomia porque sabe que sempre haverá um espaço para se colocar em sala de aula.

Vista a constituição dos sujeitos professor e aluno por via das várias atividades da sala de aula, resta-nos analisar como a avaliação constitui o sujeito-aluno e determina o lugar ideológico da concepção de avaliação do professor.

3.3 Avaliação: diagnóstico à docilidade do sujeito-aluno

Tal como o horário, a disposição dos corpos, os registros, a avaliação é mais um instrumento do poder disciplinar que constitui a identidade dos escolares. O regime disciplinar, que está diretamente relacionado com o fator promoção – a passagem de uma série a outra –, compreende que o aluno deve estar em constante avaliação para que possa se tornar *dócil* – competente, apto, passivo de promoção. É a ininterrupta avaliação que identifica e gratifica os "normais", e abre um campo de conhecimento que possibilita a correção dos "anormais". Essa avaliação pode ocorrer de maneira classificatória ou formativa – a diferença entre essas duas modalidades já foi apresentada no segundo capítulo de nosso texto –. E é evidente que a adesão a uma das modalidades está atrelada a uma dada concepção do que seja a educação, o aluno. Vejamos o trecho da aula a ser analisado

4ª Transcrição: Correção das provas de recuperação

392 PR vou entregar as provas... e a gente vai fazer um comentário sobre essa prova... gente... foi coisa que a gente viu...reviu ( ) fez exercício na sala... a gente debateu...
ou seja...eu esperava... um pouco melhor né? quando eu faço prova com vocês... eu não quero saber nota não... eu quero saber o que vocês assimilaram então a prova é um meio que eu tenho de avaliar o que vocês aprenderam... e: eu to vendo que verbo é... um assunto que vocês ainda não aprenderam... também estão um pouquinho fracos em interpretação de texto... então vamo... Melhorar né gente... estudar mais um pouquinho e prestar mais atenção
[rosana ((começa a entregar as provas))... carla... elmiton... cada vez mais fraco num é elmiton ((alerta o aluno sobre seu fraco desempenho)) marília...daniel...alan....vitória....raiane critovão...jefferson... [deu uma melhorada viu jefferson...gabriel...[melhorou também

Na função de sujeito-professor, a professora mostra aos alunos que a prova não é uma opção, mas uma obrigação institucional que lhe garante "conhecer" o desempenho de cada aluno

"então a prova é um meio que eu tenho de avaliar o que vocês aprenderam". Esse conhecimento sobre o desempenho do aluno fica evidente na passagem em que a professora faz um comentário mais direto sobre a nota tirada por alguns alunos

> elmiton... cada vez mais fraco num é elmiton ((alerta o aluno sobre seu fraco desempenho))
> jefferson... [deu uma melhorada viu jefferson...gabriel...[melhorou também

Vemos com isso que a prova, um antigo instrumento do poder disciplinar, individualiza – objetiva – cada sujeito-aluno, tornando-o um caso particular sempre analisável pelo sujeito-professor que tem o dever, por meio de práticas pedagógicas personalizadas à necessidade do aluno, de trabalhar para que alunos, como "Elmiton", passem do "cada vez mais fraco" para o "melhorou também".

A análise que a professora faz dos alunos "cada vez mais fraco" "deu uma melhorada" evidencia o caráter clínico – no sentido de observação minuciosa – da função-sujeito que ela ocupa. É da natureza da função-professor fazer esse tipo de comentário. Não é um comentário sem base ou lançado ao vento; é um dizer de quem está na posição ininterrupta de observador. Essa observação constante faz o professor criar um campo particular de reconhecimento do aluno; daí o dizer da professora em relação ao aluno elmiton "cada vez mais fraco". Se ela constata que ele está cada vez mais fraco, é porque já sabia de sua fraqueza, isto é, ela já possui um campo de reconhecimento sobre esse aluno. O comentário, à medida que ratifica o assujeitamento da professora ao discurso pedagógico, também determina a posição de cada sujeito-aluno na escala social da sala de aula: escala dos fracos, e escala dos melhores. Se considerarmos que o fim da avaliação é criar um campo de reconhecimento do nível de aprendizado do aluno, e que este campo deve servir ao professor como norteador de suas práticas de intervenção no processo de aprendizagem do aluno, concluiremos que a professora, ao identificar o aluno fraco, tomará medidas que possam levá-lo ao estado de melhoramento. No entanto, a formação discursiva, de onde enuncia o sujeito-professor, considera a avaliação como um instrumento colhedor de resultados, ou seja, busca-se o resultado final de um investimento prévio; no que diz respeito ao aluno, buscam-se os conteúdos que lhes foram repassados. Assim, não há espaço para corrigir os erros que por ventura venham acontecer no meio do caminho; o que importa é o resultado final. Portanto, *Elmiton* continuará com lacunas em seu "aprendizado". Assujeitada a esse sistema de avaliação, a professora não desloca seu olhar para os problemas pontuais que acontecem

durante o processo de aprendizagem do aluno, ela apenas constata o resultado final e classifica o aluno mediante a entrega de seu resultado "Elmiton do "cada vez mais fraco".

A professora, respondendo pelo discurso de um Aparelho Ideológico que compreende a avaliação como produto, ameaça os alunos com um castigo pelas notas baixas. Observa-se no trecho abaixo que há, em sala de aula, uma prática punitiva já acordada entre os sujeitos professor e aluno:

	Sabe qual é o castigo por essa nota baixa?
466 AL 7	não precisa
468 AL 8	professora...não
469 PR	**tem castigo...nosso trato é nosso trato** ((a aluna pede para não ser castigada; já há uma prática de punir os alunos com exercício que são tidos como medidas corretivas))
470 AL 7	você disse que não se importava ((a aluna relembra a fala da professora quando ela disse não se importar com as notas baixas))
471 PR	o meu castigo é o estudo dos verbos pra conjugar

A professora, que disse que seu objetivo na avaliação não era a nota "quando eu faço prova com_vocês... eu não quero saber nota não", agora castiga os alunos pela nota baixa tirada na prova "Sabe qual é o castigo por essa nota baixa". Essa postura da professora mostra que ela está assujeitada a uma concepção conservadora de avaliação que compreende que é pelo castigo que o aluno vai parar de errar; como parar o que é natural? O dizer da professa "Sabe qual é o castigo" é autorizado por seu lugar no discurso da instituição escolar. Portanto, a punição é intrínseca ao espaço pedagógico. Dentro de um regime disciplinar, a punição, instrumento do exercício de poder da professora, busca doscilizar o sujeito-aluno a fim torna-lo apto, produtivo.

Na busca da docilização dos alunos, o sistema disciplinar não apenas puni, mas também recompensa. Esta pode vir por meio de um elogio direto, um olhar de aprovação ou, como no caso aqui presente, a distribuição de pontos, uma prática comum no sistema classificatório de avaliação. Isso fica evidente na atividade com palavras cruzadas em que a professora promete bonificar os alunos com uma nota "DC"[3] (equivale a dez) caso eles respondam a cruzada

699 PR	quem acertar a palavra cruzada todinha... tem um ponto...ou seja... DC dc né... vale não vale?

[3] DC equivale a dez no sistema tradicional de notas

A bonificação é um típico instrumento do poder disciplinar que recompensa os sujeitos *dóceis*. Mas essa nota nada tem a ver com aprendizagem; é apenas um prática do sistema classificatório de avaliação que distribui pontos na sala para que todos possam chegar a um quantitativo que lhes garanta a promoção para a série seguinte. Assim, tanto para os alunos quanto para os professores, não importa o que não foi aprendido; a nota é o fim último, o produto esperado que "representa" o que o aluno "aprendeu". Aqui nós podemos lembrar do nosso jovem aprendiz que recebeu a carteira de piloto, mesmo sem ter aprendido aterrissar.

Embora verifiquemos uma diversificação nos instrumentos de avaliação da professora – teste, leitura dos contos, debate – constatamos que a prova tem um espaço cativo na sala de aula. A tradição desse instrumento do poder disciplinar não objetiva apenas os alunos, mas também o professor. Vejamos a declaração da professora

433 PR eu sou contra prova...não gosto de prova...mas
infelizmente eu tenho que saber...eu tenho
que saber...o que vocês sabem né verdade?

A declaração da professora "eu sou contra prova... não gosto de prova..." tem um tom, no mínimo, conflituoso. É uma declaração que carrega consigo uma concepção negativa da avaliação; uma declaração que resume a avaliação à aplicação de uma prova. Ao declaração da professora é sua resistência à "verdade" da instituição escolar: a prova é o mais importante e eficaz instrumento avaliativo. Com

Fazendo uso da prova como principal instrumento avaliativo, a professora, em virtude da Formação Discursiva que rege seu discurso, toma a sala como um todo homogêneo onde todos devem aprender da mesma maneira e no mesmo tempo psico-pedagógico. Com essa concepção, confirma-se a prática homogeneizadora da escola que busca, a todo custo, nivelar todos os alunos.

A avaliação, instrumento do poder disciplinar inato ao espaço pedagógico, está presente nas salas de aula como uma "verdade". Nessa condição, seja processual ou focada no produto final, a avaliação é determinante das identidades dos sujeitos professor e aluno. Como toda vontade de verdade, a avaliação vem amparada pelo poder institucional que a apresenta aos sujeitos escolares como uma prática fundamental para o processo educativo: é preciso avaliar para identificar os erros e corrigi-los, a fim de se produzir sujeitos dóceis, produtivos. É assim, nessa situação de bem indispensável, que a avaliação se faz presente em sala e diz muito sobre o sujeito avaliador e o sujeito avaliado. Quem avalia, faz isso de um

determinado lugar ideológico; quem é avaliado, é subjetivado pelos discursos que regem a avaliação à qual está submetido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conduzidos por um tempo pelas vias sinuosas do discurso, chegamos ao lugar onde o dizer tenta se concluir, mas ao invés disso, ele apenas prepara outra enunciação para outros dizeres. Mas como é preciso dizer algo "definitivo" sobre o caminho percorrido, vejamos o que as análises nos mostraram sobre a ação da tríade saber-poder-verdade na constituição dos sujeitos professor e aluno.

De imediato, a sala de aula é um lugar menos democrático do que se espera. A *máquina de ensinar*, espaço que comporta o discursivo e o não-discursivo, age indiscriminadamente sobre os sujeitos professor e aluno. A pirâmide do poder presente em sala de sala determina a posição de cada sujeito; "sempre se está assujeitado a". Se o aluno assujeita-se ao professor porque o reconhece como uma autoridade instituída, o professor por sua vez tem seu discurso e sua prática determinados pela função-sujeito que ocupa, isto é, sujeito de docência regulado pelas vontades de verdade do aparelho ideológico escolar ao qual está assujeitado. A busca última do poder disciplinar que faz mover a *máquina de ensinar* é a constituição de sujeitos *dóceis*, isto é, sujeitos que produzem e que estão em constante disciplina. Para isso, a máquina usa uma série de mecanismos de poder que vão do discursivo ao não-discursivo.

Os instrumentos não-discursivos procuram objetivar os corpos dos sujeitos. Esses instrumentos foram constatados na análise – o controle do tempo, o toque para o recreio, a disposição das carteiras na sala, a chamada. Assim, regulados por essa maquinaria, os sujeitos professor e aluno têm seus corpos marcados e, literalmente, regulados. O poder que regula a máquina de ensinar estabelece esses mecanismos de objetivação como saberes, logo, como verdades que naturalmente são assimiladas pelos sujeitos.

Já os mecanismos discursivos são responsáveis pela subjetivação dos sujeitos. Assim, tratamos agora dos inúmeros discursos que sobrevoam a sala de aula e interpelam os indivíduos em sujeitos. Como uma função, o sujeito-professor é determinado pelo lugar ideológico de onde ele enuncia; e isso é diretamente proporcional àquilo que ele toma como verdade na sua prática pedagógica. Esse lugar ideológico é diferente do lugar que ocupa o aluno, daí dizer-se que a relação de poder entre professor e aluno é assimétrica. Assim, durante análise, constatamos com frequência que a resistência da professora ao exercício de poder do aluno estava ligada a sua tentativa de reassumir o lugar ideológico que lhe foi instituído. Para fazer essa manutenção de sua autoridade, a professora se valeu de várias

estratégias: punição, ironia, recompensa, aumento do tom de voz, ameaça. No entanto, à medida que exercia seu poder, a professora também recebia a resistência dos alunos que exigiam o direito da individualidade dentro do sistema homogeneizador da sala de aula. A resistência, um acontecimento natural ao poder, se compreendida pelo professor, pode garantir um exercício de autoridade pelo viés da governamentalidade. Outra comprovação da constituição discursiva do professor pôde ser vista pela observação e análise da prática da professora no ensino da língua materna. Viu-se que o lugar ideológico de onde ela enunciava compreendia a língua como um sistema estanque, indiferente à realidade social da língua. Por isso as atividades, como a aula sobre palavras homógrafas, não ultrapassavam o campo da estrutura linguística.

Ainda no bojo da constituição subjetiva dos sujeitos escolares, verificamos que as técnicas de si também se fizeram presentes. De maneira direta – aula com a letra da música Eduardo e Mônica, a moral dos contos – ou indireta – a formação das duplas na atividade com as palavras cruzadas – o cuidado de si, que constitui simultaneamente professor e aluno, parece-nos, inerente ao espaço pedagógico.

Dentre os mecanismos de constituição dos sujeitos escolares, destacamos o da visibilidade. Dentro da sala de aula, o olhar é constitutivo, pois ele autoriza, reprime, avalia, estimula. Em sala, há um verdadeiro jogo de olhares: o professor vigia o aluno, este ao professor, os alunos se autovigiam. O fim último é que os sujeitos se saibam olhados ininterruptamente, pois isso garante a disciplina e a produção. Vale salientar que a visibilidade do poder disciplinar não se restringe a ver pelo olho natural, mas por qualquer meio sensível de captação: provas, exercícios, chamada, registro da caderneta.

Esse poder exercido sobre os sujeitos só poderia resultar na produção de saberes. E foi exatamente isso que constatamos em nossa análise. A professora, à medida que observava, anotava e chamava atenção, construía e aperfeiçoava saberes. Saberes como os da contextualização, da "onisciência" em relação ao saber do aluno, do uso da afetividade, da ironia, da linguagem mais próxima do adolescente, do estímulo, da improvisação didática. Essa conjuntura de saberes é o resultado da relação poder estabelecida entre a instituição, o professor e o aluno. Em síntese, a relação de poder estabelecida entre esses seguimentos – instituição, professor e aluno – cria uma política de relacionamento que visa governar, docilizar os sujeitos escolares.

Como dissemos, o olhar é uma constante na sala de aula. Essa vigilância é agora retomada por mais um instrumento do poder disciplinar – a prova. Esse instante é dedicado à constituição do sujeito-aluno mediante o sistema de avaliação. Pelo que analisamos, a prática

avaliativa da professora estava centrada no produto, não no processo de aprendizagem. A prova tradicional – aquela que retira do aluno um estrato com o resultado bimestral dos depósitos –, na concepção da professora, é o único meio para avaliar. É o único meio e, segundo a professora, um meio ruim. A prova não é tida como um diagnóstico que revela o nível de aprendizado do aluno, mas como um verificador de resultado. Resultado esse que classifica os alunos em aprovados e reprovados. Há, na sala que analisamos, como em tantas outras salas, a cultura da promoção que distribui entre os alunos os pontos necessários para a aprovação. O que importa, de acordo com essa concepção de avaliação, não é o sujeito que aprende, mas aquilo que ele "aprende". Assim, o que interessa não é o processo de aprendizagem – que revela as dificuldades pontuais dos alunos –, mas o produto final que não reflete a real condição de aprendizagem do aluno.

Fizéssemos uma pesquisa, constataríamos um número representativo de textos que abordam a questão da relação entre o professor e o aluno. Desde a relação afetiva, psicológica, sociológica, professor e aluno recebem toda essa atenção científica em virtude da função sujeito que ocupam na sociedade, isto é, sujeitos situados dentro de uma aparelho ideológico – a escola – que busca formar um sujeito socialmente demandado.

Dentro dessa gama de enfoques em relação ao professor e ao aluno, esse texto dedicou-se e verificar como esses sujeitos se constituíam mediante a assimétrica relação de poder estabelecida em sala de aula. O que se buscou foi a compreensão de como as práticas discursivas e não-discursivas determinavam as identidades dos sujeitos escolares, ou seja, até que ponto a distribuição das carteiras em fila ou em círculo, o aconselhamento ou a repreensão do professor e a resistência do aluno são determinantes na construção de suas identidades.

Permeando essas práticas discursivas e não-discursivas está o poder, não como objeto passivo de posse e localizável em determinado lugar, mas como uma ação e espalhado no corpo social. Isso significa que o professor, embora se encontre no topo da pirâmide do poder, não o detém, mas o exerce, uma vez que o aluno, na parte baixa da pirâmide, está livre para também exercer seu poder. Essa compreensão descentralizada do poder deve estar presente no exercício de autoridade do professor, ou seja, embora se saiba imbuído de autoridade pela instituição, o professor deve considerar que existe em sala de aula uma natural resistência, por parte do aluno, ao exercício de sua autoridade; e que isso não é uma afronta a sua autoridade, mas uma prática comum entre os sujeitos que estão dentro de uma relação de poder. O professor, ciente desse aspecto do poder, pode evitar uma prática autoritária no

exercício de sua autoridade. Pensar uma prática não-autoritária no exercício da autoridade é uma das possibilidades que essa pesquisa vem trazer.

Assim, esse texto é a voz do ideológico que se faz presente nas práticas discursivas e não-discursivas da sala de aula e que constituem o professor e o aluno. De maneira geral, o texto vem engrossar a fileira de outras linhas teóricas que buscam compreender a relação entre o professor e o aluno dentro da *máquina de ensinar* – a sala de aula. De um ângulo mais específico, a importância desse texto estar em revelar quão constitutivo é o poder que circula em sala de aula; poder que constrói saberes, saberes que se tornam "verdades", verdades que constituem identidades.

Logo, em sala de aula, nada é por acaso; da voz ao silêncio, tudo é ideologicamente marcado.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. e MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editoriais Associados, 1990.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad.: José Moura Ramos. São Paulo: Rumo Gráfica, 1970.

_____ . Observações sobre uma categoria: processo sem sujeito e sem fim(s). In: **Posições**-1. Rio de Janeiro: Graal, 1973.

ANDRADE, C. D. Alguma Poesia. In: CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Português: Literatura, Produção de Textos e Gramática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J.W. Hétérogénétié montrée e Hétérogénétié concstitutive: élements pour une approche de l' autre dans lê discours. In: **Revue de Linguistique**, n. 26, 1982.

BAGNO, M. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKTHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BLIN, J.F; DEULOFEU. C. G. **Classes difíceis: ferramenta para prevenir e administrar os problemas escolares**. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Ardmed, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 22. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro **e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

_____. **Referenciais para formação de professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRITTO, L. P. L. Sujeito da linguagem, sujeito de ensino. In.: BAGNO, M (org). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

CAVALCANTE, M. A. da S. A variação lingüística e os parâmetros curriculares nacionais. In: MOURA, D. (org). **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000.

CAMACHO, R G. *Sociolingüística: parte II*. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHERRYHOLMES, C. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In: SILVA, Tomaz (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 143-172. Apud VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHIAPPINI, L. **Gêneros do discurso na escola*:* mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica /** coordenadora Helena Nagmanine Brandão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, C. M. A influência do Esquema Conceitual Referencial e Operativo – E.C.R.O – na relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. In: KULLOK, M. G. B. **Relação professor aluno: contribuição prática pedagógica**. Maceió: EDUFAL, 2002.

COUTRIM, G. V. e PARISI, M. **Fundamento da educação**: **história e filosofia da educação.** São Paulo: Saraiva, 1985.

DELEUZE, G**. Foucault.** São Paulo: Brasilense, 1991.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org: ROJO, R., CORDEIRO, G. S. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. da Unicamp, v. 2, 1993.

EDUCAÇÃO. **Dossiê: Legitimidade perdida**. São Paulo: Segmento, Janeiro, 2009.

FÁVERO, M L. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores** – Pensar e Fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FIORIN., J. L. **O regime de 1964*:* discurso e ideologia**. São Paulo, Atual Ed., 1988.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, M. Truth and Power, 1976. In: COLING G. (Ed.). **Power/Knowledge**. Brighton, Harvester,1976.

_____. Naissance de la Clinique. **Une archeologie du regard medical**. Paris: puf. Trad. Bras. Roberto Machado. O nascimento da Clínica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

_____. Freiheit und Selbstorge. In H. Becker e L. Wolfstetter (Eds.), **Freiheit und Selbstorge**. Interview 1984 und Vorlesung 1982 (pp. 7-28). Frankfurt a. M. Apud COELEN, T. **Pedagogia e cuidado de si nas relações mestre-aluno na Antiguidade**. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. Por que Foucault?: Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Trad. Vinícius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Tecnologias del yo. In: **Tecnologias del yo y outros textos afine**s. Barcelona, Paidós, 1990.

_____. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **História da Sexualidade** 1: **A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____ . O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Uma trajetória filosófica**: **para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____ . Folie et civilization. APUD ERIBON, D. **Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970-1982). Trad. bras. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **História da Sexualidade 2. O uso dos prazeres**. Trad. Brás. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. História da Sexualidade 3. **O cuidado de si**. Trad. Brás. M. Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

_____ . **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____ . **A Arqueologia do Saber**. trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____ **.** Soberania e disciplina. In: ____ **. Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____ . **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008a.

FREIRE, F. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**: **saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N (org.). **Formação de professores** – Pensar e Fazer. São Paulo, Cortez, 1992.

FURLANI, L. M. T. Autoridade do professor: **Meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez, 1997.

GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C.A. e SANTOS, J.B.C. (orgs.) **Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas.** Uberlândia: UFU, 2003.

_____ . **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: **diálogos e duelos.** São Carlos: Editora Claraluz, 3. ed., 2007.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: Exercícios de militância e divulgação**. São Paulo, Mercado das letras, 2002.

GRILLO, M. Interação professor-aluno: o social e o individual. In: ENRICONE, D.; HERNADEZ, I. R. C.; GRILLO, M. **Ensino, revisão crítica**. Porto Alegre, Sagra, 1988.

GROPPA, A. J. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.
GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.

_____. Os fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux. In: GADET, F e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.

HOLFMAN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995

JAKOBSON, R. Lingüística e poética. In: **Lingüística e comunicação**. São Paulo, Cultrix, 1963.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1991.

KULLOK, M. G. B. Relação professor-aluno no contexto ensino-aprendizagem as exigências na atualidade. In: KULLOK, M. G. B. **Relação professor aluno**: **contribuição prática pedagógica.** Maceió: EDUFAL, 2002.

KUPFER, M.C.M. **Freud e a Educação:** o mestre do impossível. São Paulo, Scipione, 1989.

LABOV, W. **The Social statification of English in New York City**. Washington, D.C.,Cener for Applied Linguistic, 1966.

LA TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discurso.** São Paulo: Summus, 1992.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo, Loyola, 1985.

LUCKESI, C. C. **Avaliação Educacional: pressupostos conceituais**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 1978.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: **estudos e proposições.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia.** Nacional, São Paulo, 1975.

MACHADO, V. L. M. Aprendizagem e interação professor-aluno. In: WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B (orgs.). **Psicologia da Aprendizagem: aplicações na escola.** São Paulo, EPU, 1987.

MACHADO, A. L. **Fala, mestre**. Revista Nova Escola, n. 210, 2008.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T (org): **O sujeito da educação: estudos foucaltianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARX, K e ENGELS, F. "The Commmunist Manifesto". In: Revolucions of 1848. Harmondsworth: Penguin Books, 1973. Apud HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORALES, P. **A relação professor-aluno**: **o que é e como se faz**. Loyola, São Paulo, 1999.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM. F. e BENTES. A. C. **Introdução à lingüística**: **domínios e fronteiras** (orgs.) – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

NOVA ESCOLA. **Fala Mestre**. São Paulo: Abril, Novembro, 2007.

_____. **Fala Mestre**. São Paulo: Abril,Março, 2008a.

_____. **Fala Mestre**. São Paulo: Abril, Setembro, 2008b.

_____. **Descompasso entre o curso e a escola**. São Paulo: Abril, Outubro, 2008c.

_____. **Formação inicial**. São Paulo: Abril, Novembro, 2008d.

NÓVOA, A. **PROFISSÃO PROFESSOR**. São Paulo, Porto, 1995, p. 16.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 1992, p. 121.

_____ **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4 ed. Capinas, São Paulo: Pontes, 1996, p 177.

PAQUAY, L; WAGNER, M, C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na formação. IN: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professors: quais estratégias? Quais competências?**. Orgs. Philippe Perrenoud et al. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PÊCHEUX , M. A forma-sujeito do discurso. In: **Semântica e Discurso**: **uma crítica à afirmação do óbvio**. trad. brás. Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, 1995.

_____ . Análise automática do discurso. In: GADET, F e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997.

_____ . A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997a.

PÊCHEUX, M e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997b.

PERRENOUND, P. Fala Mestre. In: Revista Nova Escola. São Paulo: Agosto de 2002,

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: **ensaio sobre as relações orgânicas e processos cognitivos**. Petrópoles, Vozes, 1973.

RANGEL, A. C. S. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.

REFERENCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2002.

RIZZO, S. Legitimidade perdida. In: **Revista Educação**. Janeiro, 2009.

SILVA, F. P. Articulação entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P**. Michel Foucault e os domínios da linguagem**: **discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. G. e GÒMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: **teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SOARES, M. B. A prática de ensino e estágio supervisionado. ATAS – **Encontro Nacional de Prática de Ensino,** FE-USP, São Paulo, 1983.

_____. **Letramento**: **um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TORRE, S. de la. **Aprender de los errores**. **El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación**. Madri, Escuela Española, 1993.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, E. **Sociologia da educação**: **reproduzir e transformar**. 3. ed. São Paulo: FTD, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: **o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Anche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZACCUR, E. Do ensino monológico ao dialógico: ser usuário pressupõe a condição de ser-leito*r? In*: AZEREDO, J. C. **Língua Portuguesa em debate***:* **conhecimento e ensino. Petrópolis:** Vozes, 2000.

WEISZ, T. e SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO COMPLETA DAS AULAS

Transcrição das aulas de português para análise

Escola Rotary de Nova Descoberta
Série: 6ª "A"
Horário: terça-feira (3h/a) quarta-feira (2h/a): **foram gravadas vinte horas aula**

1ª Transcrição: Prova de recuperação (Sendo a sala numerosa, a professora dividiu a turma em dois grupos (G1 E g2) para fazer a prova)

Legenda:
PR: professora / VA: vários alunos / AL1: aluna um / AL2: aluna dois / AL3: aluno três
AL 4: aluno quatro / AL5: aluno cinco

TRANSCRIÇÃO G1

1. PR escreva o poema [psiu] substituindo o verbo estar pelo verbo viver...[gente...vocês vão lá:
2. [num tem o poeminha que eu dei?...onde tiver ((gesticula com o braço enfatizando a fala))
3. a palavra que contém o verbo estar...pode ser em QUAL-QUER versão...troca por viver...
4. exemplo...eu ESTOU feliz da vida [troca estar por viver: eu vivo feliz da vida
5. VA ( ) ((várias perguntas ao mesmo tempo))
6. PR faz verso por verso...onde tiver o verbo estar:troca ele por viver... ACOMPANHANDO a
7. a concordância de pessoa...e:número tá?
8. AL1 professora ( ) ((aluna faz uma pergunta))
9. PR exatamente ( ) mais alguma dúvida? ((pergunta para toda a classe))
10. AL2 todo o texto...onde tiver estar eu troco por viver ((pergunta indireta))
11. PR tudo...verso por verso
12. vocês...reescrevem verso: por verso e onde estiver: estar vai substituir por viver
13. acompanhando fazendo a concordância
14. AL3 professora...é pra substituir?
15. PR substituir TUDO
16. tá escrito o quê aqui? ((aproxima-se do aluno para ajudá-lo))
17. reescrever... quando eu digo reescrever é reescrever... escrever novamente
18. veja sua prova:não se preocupe ((repreende um aluno por estar olhando a prova do outro))
19. veja sua prova só ((repreende um aluno mais uma vez))
20. AL4 professora...é pra trocar?
21. PR oi...é pra trocar ((responde à aluna))

22. ta escrito o quê Stefani?
23. AL4 ( ) ((riso))
24. PR lê pra mim aí por favor ((pedido feito à aluna 4)
25. AL4 reescreva o poema substituindo o verbo estar ( ) ((riso... parece ter entendido a questão))
26. PR tem dúvida ainda?
27. vamo lê a prova direitinho:: se não eu mando todo mundo fazer uma
28. consulta no oftalmologista...
29. presta atenção ((aluna pede ajuda e a professora a orienta fazendo movimentos com a cabeça induzindo-a a pensar))
30. quem terminar...levanta a mãozinha e avisa...porque tem gente pra entrar pra fazer a prova tá
31. pode ir Adriano...alguém quer? ((chama os alunos que estão fora da sala para fazer a prova))
32. gente presta atenção [olha só...RE-ES-CRE-VA
33. o que é reescrever?
34. escrever novamente
35. escrever novamente
36. troca:o verbo...estar...por viver
37. então...onde tem o verbo estar: tira
38. joga na LIXEIRA...esquece ele lá ((aponta para a porta como se perto dela houvesse uma lixeira))
39. joga o verbo no lixo...ele não está mais nem aqui::ta?
40. aí você vai pegar o verbo estar... que não está mais aí...que você botou no lixo...
41. e vai botar viver [tem coisa melhor né?
42. ó: eu-estou-feliz ((falou pausadamente))
43. eu...vou trocar [estão... eu vivo feliz
44. eu estarei: feliz com o resultado do jogo
45. eu viverei feliz com o resultado do jogo
46. troca...[é só trocar::
47. não interessa [só o verbo
48. o resto...reescreve...só troca o verbo
49. ah:: combina ( ) ((resposta dada a uma aluna que disse que os verbos, quando trocados, não combinavam))
50. PR como é que não combina? [combina
51. combina se você colocar no MESMO TEMPO E NA MESMA PESSOA que está o anterior
52. VA professora ((Alunos chamam a professora))
53. um momento ((estendi a mão pedindo que os alunos esperam))
54. olha só... presta atenção ((fala para toda classe))
55. se você contrair...se eu estivesse...de bem com a vida [é um exemplo
56. agora no poema tem isso...se eu estive de bem com a vida
57. PR que / que tempo e que modo está esse verbo? Que tempo e que modo?
58. se eu...se tu...[subjuntivo
59. então pega o viver e coloca no mesmo tempo...no mesmo modo e na mesma pessoa
60. se eu estive: como é que fica?
61. vamo: pensa [assim vou responder né?
62. aí eu vou pegar na mãozinha...e ainda cobrir não é? ((riso))

63. AL5 tirar todos os verbos que estão aqui...ou só um?
64. PR todos os verbos? não
65. o quarto só quer que você::...tire o único ...verbo que está no infinitivo...o único
66. só tem um no texto todo...
67. gente...vamo aprender a ler prova né:
68. quem terminou sai
69. pera aí: devagar: devagar:.. deixa sair o resto

TRANSCRIÇÃO G2

70. PR vamos...sentado....((organiza o segundo grupo para fazer a prova))
71. PR texto...presta atenção...((explica a prova))
72. PR no mesmo estilo dos poemas que a gente vê em sala de aula [inclusive já trabalhou em sala de aula né?
73. PR bora lê o texto
74. PR presta atenção...lição de gramática ((é o título do poema))
75. PR eu estou...você está...e ele está: e ele também...
76. PR e todos estavam...estiveram...e estão muito bem...
77. PR estamos...estaremos...nós...ela...ele...estarão
78. PR lado a lado...e eu estive...estarei...e se caso
79. PR estivesse alguém que não tinha estado naquela vez...
80. PR bem vindo...porque estar é o que importa e o que /e que todos estejam...
81. PR então...no texto é pra trabalhar todo o assunto que a gente viu em verbo...não é isso?
82. PR aí se encontra verbo...de todo / todas as conjugações gente( ) todas as conjugações não [perdão
83. PR de toas as pessoas gramaticais::...de todos os tempos ( )
84. PR então o que é que eu quero?...
85. PR nas três primeiras questões eu quero interpretação de texto [o que é natural agente faz diariamente em sala de aula
86. PR não quero que vocês copiem nada...eu quero que vocês leiam...entendam...e respondam tá...
87. PR tão ouvindo?...não copia frase do texto...responde com a tua palavra...conforme...conforme você lê...conforme a mensagem que o texto lhe passa tá...
88. PR então primeiro...na sua opinião...o que o eu lírico quer nos ensinar nesse poema? [todo mundo sabe aqui o que é eu lírico...
89. PR a gente já aprendeu: já viu: já nem agüenta mais falar nesse tal cara num é isso?... ENTÃO...
90. PR eu quero que vocês respondam com a PALAVRA de vocês na OPINIÃO de vocês...
91. PR o que ele quer ensinar...tá? que mensagem é
92. PR segundo...que convite [ele...aquele cara
93. PR como é o nome dele?
94. VA eu lírico
95. PR uhm ((concorda positivamente com a resposta dos alunos))
96. PR faz...aos que não estiveram? Vai lá...lê tudinho...
97. PR não copia não precisa copiar...fala o que entende tá
98. PR terceira...explique o sentido dos versos a seguir...

99. PR e eu...que estive estarei
100. PR em que sentido?
101 PR a gente já estudou isso ó ó ((estala os dedos indicando tempo passado))
102 PR então /quando eu digo assim explique o sentido
103 PR [eu quero saber só uma coisa...
104 PR o que eu quero dizer com isso?
105 PR gente o que é que esse caba quer dizer com isso aí?...eu estive estarei...só isso...
106 PR presta atenção...lê direitinho...[pensa....raciocina
107 PR quarto...retire do texto...um verbo que se encontra no infinitivo
108 PR [gente...um só...ele tá lá
109 PR na forma infinitiva:então eu quero saber...
110 PR QUEM É ELE: tá?...quem é ele...
111 PR retire do texto...três pronomes pessoais [tá de graça num ta não
112 PR hoje eu tô de bom-humor [fala aí...
113 PR três pronomes pessoais tá...
114 PR sexto...em que tempo está a forma verbal ((leitura pausada))
115 PR ESTOU::? [outra de GRAÇA: psiu...((repreende um aluno))
116PR não... essa é a mesma questão...porque foi impresso...de outro jeito [só quero saber isso só ((resposta dada após o aluno perguntar se um questão estava repetida))
117 PR em que tempo está a forma verbal estou...pronto...ponto final
118 PR não tem bicho de sete cabeça nenhum gente [eu tava de bom-humor ...
119 PR quando fiz essa recuperaçãozinha
120 PR sétimo...a qual conjugação pertence o verbo que se destaca no poema?
121 PR no poema inteiro num é verdade?..então ele é o destaque...ele é a VEDETE do poema...
122 PR ele é o show...só ele aparece
123 PR quem é esse VERBO?...qual conjugação
124 PR esse verbo tá gente:...[lembram?...quando a gente viu conjugação?
125 PR aquelas conjugaçõezinhas...só isso
126 PR oitavo...escreva em que tempo verbal se encontram os verbos presentes
127 PR no primeiro e segundo verso [vai lá::
128 PR olha o primeiro e segundo verso do poema...me diz
129 PR em que tempo verbal...tá...os verbos do primeiro e segundo verso...
130 PR e em que pessoa eles estão [TEMPO E PESSOA
131 PR do primeiro e segundo verso...
132 PR nono...quantos versos e quantas estrofes tem o poema [essa é brinde
133 PR por causa do meu bom-humor...né não? [diz aí se não é brinde...
134 PR décimo...reescreva o poema [gene presta / presta atenção
135 PR porque essa...pouca gente tava entendendo...
136 PR reescreva o poema...[quando eu digo reescreva é o quê::?
137 VA [[escrever de novo]]
138 PR escrever de novo ((a professora faz um gesto com a mão, dando a idéia de fazer algo de novo))
139 PR só que quando eu ESCREVER DE NOVO...no lugar deu copiar [aqui ((mostra a questão na prova))
140 PR com o verbo estar::eu vou tirar o verbo estar...
141 PR ele não vai mais existir pra mim [no meu poema que eu vou escrever tá?
142 PR esse aqui que vocês estão lendo fui eu que escrevi...
143 PR eu escrevi do estar...agora você vão escrever ele pra mim

144 PR tirando esse verbo estar que ficou muito feio...
145 PR em qual-quer tempo...em qualquer pessoa
146 PR você vai tirá-lo...e vai colocar...o viver [gente de novo exemplo
147 PR não interessa se tem assim ó...
148 PR eu estou: se eu estou você coloca?...eu vivo
149 PR se tem...eu estarei...você coloca eu viverei ( )
150 PR se tem ELES ESTARÃO você coloca lá ELES viverão
151 PR só isso:: mais do que isso vocês querem que eu vá pegar a mãozinha::
152 PR alguma dúvida?
153 PR eu não quero nada copiado... ((fala a respeito do trabalho que passou para a turma))
154 PR eu não quero o resumo que vão ter acesso
155 PR quero que vocês esqueçam... ESQUEÇAM..
156 PR que vai fazer um trabalho para mim..e chegue aqui na sala e se limite a contar
157 PR o que vocês leram...a dar a opinião de vocês sobre o que vocês leram...tá
158 PR vai ser uma COM-VER-SA...tão entendendo? Num vai ser NADA demais
159 PR vai ser uma conversa
160 PR os sinais falam...a pontuação fala...com você...as palavras falam ( ) veja a pontuação direitinho ((tira a dúvida da aluna))
161 PR devagar ((pedi para a aluna ler mais devagar))
162 AL6 esse aqui
163 PR [esse aqui?
164 PR volta no poema...encaixa ( ) dentro do poema...lê como um todo...
165 AL2 esse décimo
166 PR reescreva
167 AL2 escrever de novo
168 PR escrever de novo
169 PR vai pegar ((aponta para o poema))
170 PR só que quando chegar ó [primeira pergunta
171 PR vai tirar ele ((referindo-se ao verbo estar))
172 PR fazendo ( ) nele todinho... do começo ao fim... só isso
173 PR lê pra mim [to cega ((pede para o aluno ler a prova))
174 PR uhm...eu vi hoje aí...não...deixa de preguiça...volta e responde
175 PR isso é preguiça de pensar não senhor [olhe aqui ( )
176 AL3 ( )
177 PR só... eu aposto cinco cópias que tem ((confirmando para a aluna que na prova havia verbo no infinitivo
178 PR se eu mostrar que tem....agora só posso mostrar quando terminar a prova
179 PR segundo verbo/ou segundo verso certo? num é esse aqui?
180 PR eu quero o quê?
181 AL3 ( )
182 PR o tempo verbal dos verbos
183 PR o tempo verbal só não...depois eu quero o quê? ((aponta para a prova da aluna))
184 AL 7 é só trocar...
185 PR ó...está estou ( ) então você vai trocar tudo
186 PR você vai trocar pelo verbo viver
187 PR eu estou ((mostra a questão na prova))
188 PR você coloca o quê? eu? ((instiga a aluna a responder))
189 PR bora ((balança a cabeça da aluna com afeto))
190 PR sacode...agora vai

2ª Transcrição: Apresentação oral de livros para didáticos (cada grupo ficou com um livro)

1º grupo: livro: O pequeno príncipe (Legenda: AL1 – AL2 – AL3 – AL4)

191 AL1 ele fez um jibóia e um elefante...mas ninguém entendia o desenho dele
192 AL2 pensavam que era um chapéu mas era uma jibóia
193 AL1 aí teve um dia que ele:: ( ) deserto aí pego ele encontrou um/um homi..
Aí mandou ele desenhar um carneiro...aí ele desenhou...três carneiros ((numera os carneiros com a mão))
mais só que dois o homi não gostou ...o terceiro ele fez todo rabiscado...aí o homi
decidiu que ESSE que ele fez todo rabiscado o homi gostou aí ficou encantado com aquilo que ele fez...aí desenhou ele mermo:...é::desenhou ele mermo ((falou com tom de explicação))
aí amostrou ao homi o homi gosto gosto também ( ) começou a desenhar outras coisas
194 PR e acabou?
195 AL1 ele fez também um desenho [ele num planeta..
ele numa pá...tirando::a terra
196 PR e os desenhos que ele fazia...de onde vinham simplesmente? Assim ele...ia lá e desenhava e acabou tudo bem?
197 AL1 não...ele tinha um planeta...aí ele pegava o papel e::o lápis e começava a desenhar ( )
198 PR [ele desenhava só o que ele via::?
199 AL1 ((responde positivamente com a cabeça))
200 PR tá o que ele imaginava não
201 PR tá...cadê o outro grupo que leu o mesmo livro?
Vamo...completa...sem ler::
A gente tá conversando...vamo lá...sem LER ((a aluna faz cara de desgosto porque não pode ler))
Não adianta [pra ler nada né?...vamo lá...você leu? O que você achou? [primeiro...
qual é a impressão que você teve? [vamo lá gente
202 AL3 ( ) desenho dele...aí teve um dia que..((olhou para o papel para ler)) ele foi para o deserto...
aí encontrou um homem que viu:: o desenho ele e gostou...aí disse assim ( ) interessado de/pelo desenho dele...aí foi fazendo vários desenhos...porque e-le pensava que ninguém...ligava pro desenho dele [que ele fazia
203 PR qual foi:: o que foi que vocês acharam de mais interessante nesse livro
204 AL1 o carneiro
205 PR ah! ((risos da classe))
206 AL1 o carneiro
207 PR por quê
208 AL1 porque ele fez tão...empolgado...o desenho...pensava que ninguém ia gostar desse desenho...mais sendo que o homi que / ficou encantado com aquilo que ele fez

209 PR agora eu / eu tô ficando encantada...o que é que tem de tão extraordinário nesse carneiro?
210 AL1 ((gesticula e ri tentando responder à professora)) sei lá ( )é porque...ele queria um carneiro que tivesse / que vivesse é:: que vivesse...mais / mais tempo...aí...aí ele desenhou esse carneirinho...que viva um bom tempo...numa caixa
211 PR sei...a linguagem do livro...foi fácil pra vocês entenderem?
212AL4 foi
213 PR mensagem...nenhuma?
214 AL1 ((maneia a cabeça em sinal de negação))
215 PR num passou NADA pra vocês...esse livro?
Num ensinou NADA?
216 AL2 ensinou
217 PR quê
218 AL3 nem todo desenho que a gene faz...é feio...é feio pros outros...que não entende
219 PR uhm...então...a beleza está nos olhos..de quem..?
220 AL1 de quem faz
221 PR de que vê né?
quem tá perguntando só sou eu ((fala com a classe)) uma turma tão grande...não é possível
que vocês não tenham curiosidade
próximo livro:: quem vai? ou vai querer que eu escolha
então vamos escolher né?
livro sol ((mostra o livro procurando o grupo que leu))
quem...? leu todo...? ((o aluno diz que não leu todo o livro)) então não adianta né?
o mistério e o casamento quem leu? bora
222 AL4 era uma cidadezinha pequena ((leitura feita por uma aluna)) ( ) pois David era muito mais rico ( ) mas todo lugar que Mari ia eles trocavam ( )...assim pareciam casados..
a mãe de Mari contou a verdade ( ) depois disso David foi assassinado... Mari ficou tão
angustiada que até desmaiou...( )assassinato foi ...( )
chegou...ele foi preso...não só Mari que ficou triste...todo o vilarejo também ficou...era
Otávio ( )Gregório era o assassino...depois de muito mistério e muita conversa...
o conde confessou que havia matado David...
Iuri foi solto e voltou para sua / sua ( ) mas depois de muita confusão...eles descobriram que David estava vivo...e logo reuniram os fatos e descobriram que David só havia levado dois arranhões na mão...mas como ele sempre usava luvas não morreu...
e assim David partiu de balão... e não se sabe ( ) quando caiu / quando caiu
e Mari e Iuri viveram felizes para sempre
223 PR bem...ÓTIMO...vamo lá...mais duas
foi isso? Só? Então é...um [o título é: ((vai à mesa e pega o livro que foi contado))
um assassinato...num é isso? um mistério num casamento
224 AL4 [[um mistério num casamento]]
225 PR [[um mistério num casamento]]

226 PR o assassinato foi do:: rico
227 AL2 que chegou na cidade
228 PR que chegou na cidade [aquele era o PRETENDENTE ideal
( ) família porque era rico né? Isso acontece muito ainda né?...as vezes as pessoas confundem CARÁTER com condição financeira né?
um mistério e um casamento [casamento::
229 PR qual é o mistério?
230 AL3/AL4 [[mistério...quem foi que matou ele]]
231 PR ah!::o livro fica o tempo todo pra descobrir quem matou...e no fundo quem matou?
232 AL3 ninguém...ele só...
233 PR opa! ninguém ou o conde?
234 AL3 o conde
ele viajou de balão aí caiu
235 AL4 não....quem matou ele foi o conde ((rido))
236 PR [foi acidente ou foi assassinato?
237 AL4 no final ele viveu-ele tava vivo...aí ele / é foi para uma terra distante
e o balão caiu nessa terra mas quem matou ele foi o conde porque
ele ficou com pena da mulher que ela na queria se casar com ele
238 PR se ele tava vivo como é que morreu?
239 AL4 no final ele tava vivo...no começo pensavam que ele tava morto
240 PR ah!:: quer dizer que o livro se passa...com a história de um mistério de um assassinato
que não aconteceu na verdade
241 AL3 foi
242 PR no final...descobriram que ele ta vivo...
aí o conde vai e resolve matar realmente...é isso?
243 AL4 é
244 PR como é que ele mata?
245 AL4 ele mata com a faca ((risos))
246 PR vocês estavam ouvindo uma história de balão [vocês escutaram ((pergunta à classe))
247 AL4 no final ele viajou de balão::
o povo pensava que ele tinha morrido/que ele tava morto ( ) foi matou ele...
248 PR o balão?
249 AL3 não professora ((risos))
250 VA [[o balão caiu]]
251 PR ah!:: o balão caiu...e a faca?
252 VA ((risos))
253 PR gente::eu quero entender::vamo...eu quero saber..aí deu uma facada nele
[psiu... não complica [eu não sou muito inteligente
tem que me contar essa história direitinho...vamo lá
254 AL4 quando o balão caiu...ele foi pegou ele e matou ele com a faca
255 PR ah!: depois que o balão caiu?
256 AL4 foi
257 VA ah!::: ((risos))
258 PR agora:: ((confirmando o entendimento da história)) balão faca faca balão
Faca e balão não cobinam...alguma dúvida ((pergunta à classe))
259 VA não
260 PR todo mundo entendeu a história?

já que todo mundo entendeu a HISTÓRIA: alguém quer repeti-la?
quando eu mando repetir aí começou a não entender...quem entendeu a história?
((vários alunos levantam o braço))

261 PR vamo repetir aí ( ) eu sempre chamo ele de José Anderson [Anderson ((errou o nome do aluno))
você num entendeu meu amor ((afirmação))
me conte... pra vê se eu entendi direitinho

262 VA professora ela quer ((apontam para uma aluna))

263 PR agora tem que falar alto...se não eu não escuto

264 AL5 eu entendi ( ) lá dois casais apaixonados... aí pegou ((risos)) aí tinha um que queria
casar porque o outro não é / era pobre e o outro era rico

265 PR [que mais
aí ó tá vendo... depois vai dizer que eu sou birrinha
ela ta me confundindo::ela disse que tinha dois casais apaixonados

266 VA ( ) ((risos))

267 PR alguém....vamo lá...me mostre entendeu vamo

268 VA ela quer professora

269 PR vamo

270 AL6 tinha...um casal apaixonado...aí essa menina era rica [não é ((pergunta à uma colega))
era rica... aí pegou ela se apaixonou por um homem pobre... o homem era pobre aí / aí pre /pretendente dela na cidade era rico...era um barão ((pede confirmação à colega))
era o barão...aí o pai dela aceitou o pai dela aceitou só porque ele era rico...
aí pegou ele foi viajar de balão...aí ele caiu só que ele não morreu...
o pai dela...sabendo que ela não gostava dele...
queria se casar com o pobre...acabou matando ele

271 PR ah! Foi o pai dela que matou ele?

272 VA foi ((risos))

273 PR tá vendo que não sou eu que sou burrinha? e vocês que tão me confundindo...
porque o pai dela queria o casamento com ( )
gente então tá vendo que vocês não entenderam...
alguém mais tem alguma pergunta a fazer?

274 AL6 ( )

275 PR oi fale para todo mundo ouvir
Rhana acha que a história não tem muita graça porque toda história termina assim
[viveram felizes para sempre né

276 AL7 se a história não for feliz para sempre não tem graça

277 PR mais algum comentário sobe esse livro? nenhum...quem é o próximo?
você.. vai apresentar seu livro já que tá animada
eu não tô querendo saber a leitura... eu quero que contém a história gente normal...
como se tivesse conversando e / [como se tivesse não...
é o que a gente tá fazendo... a gente tá conversando...trocando idéias...
e contando... ao colega sobre o livro que leu
você não vai contar ao colega sobre o livro que leu
ou sobre a novela que assistiu...ou sobre a história que você ouviu falar...

fazendo um resumo e lendo pra ele vai?
então também não é assim que eu quero...eu já avisei...eu quero conversar...
eu quero conversar... não quero...nada escrito ( ) é uma conversa descontraída e informal
tá? Todo mundo pode perguntar...onde todo mundo pode ter dúvida...
não tem dúvida...[ah eu vou falar besteira...todo mundo vai rir de mim...
e aí? é pra rir mesmo
livro é pra se divertir é pra viajar...é pra descontrair...conhecer outros lugares pessoas
OUTROS / outros tipos de...culturas através das letras...os livros...falam conosco...nos contam histórias...então vamos repassar essas histórias...para quem não leu
[é isso que eu quero
bora?
((Próximo livro a ser transcrito: Tajá e sua gente))

278 AL8 tajá e sua gente eu entendi dessa história...que tajá gostava / gostava de tudo limpo
cabelo pintado

279 PR [olhe eu não escutei...
eu posso tá sendo chata mas é porque todo mundo calado...eu não escutei nem o livro

280 AL8 TAJÁ e sua gente

281 PR tira o chiclete ((a aluna joga o chiclete fora))

282 PR é dadá é isso? ((perguntando o nome do livro))

283 AL8 TAJÁ

284 PR ta:: tajá e sua gente... tá

285 AL8 eu entendi

286 PR será que é esse aqui? ((mostra o livro à aluna))

287 AL8 é

288 PR esse livro não é isso?
pronto...que conta esse livro?

289 AL8 tajá tinha um carneirinho...e quando o carneirinho queria beber água..
ele não dava... o carneirinho tinha que ir no riacho...e beber água

290 PR quem é tajá?

291 AL8 um menino

292 PR um menino tá

293 AL8 um menino esperto
os amigos [ele sentava e conversava com os amigos dele

294 AL9 ele vivia num sofá sobre rodas numa cama ele pedia tudo...
água...e amigos dele atendiam a ele

295 PR [tajá não é isso?

296 AL9 [é: ele não saia da cama dessa / dessa cama aí

297 PR [que que ele tinha?

298 AL8 mas tinha / tinha problema...como..carneirinho é::pá limpar o estrume do carneirinho
aí ele mandava os amigos dele...escolhia / escolhia aí os amigos dele
dizia eu não aí ficava dizendo vai tu vai tu

299 AL9 [[ele que escolhia as pessoas

3001AL9 [[aí os amigos dele as vezes ia as vezes não ia

301 AL9 ele que escolhia as pessoas pra fazer pra ele ( ) pa / pa pegar um copo d'água ...ou
302 PR [eu quero saber...começando...
Tajá vivia numa cama é isso?
303 PR por quê era preguiçoso?
304 AL9 não sei...ele não saia da cama pra nada
305 PR ele não saia por que não queria?
306 AL8 por que os amigos dele fazia tudo pra ele
307 PR ah!...quer dizer que ele era saudável? ele era saudável? vamo gente vocês leram então ele não tinha doença nenhuma?... o que é que fazia
ele fica na cama o tempo todo?
308 AL9 preguiça
309 PR preguiça? vocês acham que a mãe dele ia levar ele ao banheiro...
porque ele tinha preguiça de ir? ou ele...será que ele era doente...
310 AL10 [não professora...ele mijava na cama ((risos)) aí a mãe dele
ia lá tirava o lençol e lavava
311 PR você tá supondo... ou você leu?
312 AL10 eu não li não....eu to supondo
313 PR ah! tá supondo...ele tá certo.... em gente?
314 VA ( ) ((respostas aleatórias))
315 PR mas tá certo? ele tá supondo...
316 VA ( )
317 PR oi... fala um de cada vez
318 AL1 professora...eu acho que a mãe dele ( ) penico
319 PR trazia um penico ((risos))
320 PR calma aí olha só...ele acha que ele fazia xixi na
a mãe limpava...tirava os lençóis... não era? né isso?
ela acha que a mãe trazia um penico pra ele não ter que levantar
321 AL11 professora não era deficiente das suas perna não?
322 PR e aí ele é deficiente? ((pergunta ao grupo que apresenta o livro))
223 AL9 [não::eu acho que era preguiça mermo e também ele não fazia nada
[não saia daquela como ( ) porque os amigos dele ajudava ele
324 PR mas por que os amigos dele faziam isso? [não tem quem goste de servir de empregado tem?
vamo..algum motivo tem pra isso [silêncio [e pior que a suada é lá fora [e aí todo mundo da entendendo?
325 AL8 ( ) mãe vem cortar minha unha....a mãe dele ia cortar a unha dele....ele também tinha um carneirinho...e...o carneiro quando precisava de beber água...
ele também não dava escolhia as pessoas pra dá / pra dar águja
326 PR todo mundo fazia tudo pra esse menino num era...ele não fazia nada
ele era mimado demais não era?
327 AL8 os amigos dele soltava o carneirinho e ele ia beber água no riacho
328 PR bom...e daí...continue
329 AL9 tajá não sabia ler
330 PR [se ler eu vou tomar o caderno ((repreende a aluna, pois ela deveria falar e não ler))
331 AL9 tajá não sabia ler mas sua mãe ensinava com todo prazer
Tajá era tão bom em matemática que ( ) na rua da casa de
tajá...passou...banda...
ele ficou muito alegre porque nunca tinha visto isso.

Tajá sempre passava ((a professora toma o caderno da aluna))
332 PR e daí o que é que aconteceu...tajá era muito bom...a mãe dele ensinava ele a ler o que mais?
334 AL1 por que ele ficava deitado?
335 AL9 por que tinha os menino que fazia tudo que ele pedia...ele que mandava os menino
fazer...por isso que ele não se levantava da cama
336 AL2 fazia os outros de empregado dele
337 AL8 aí taja se levantou da primeira vez aí nos outros dias os amigos de tajá não foram mais..aí nos outros dia...tajá foi passear...pelo bosque...aí viu...passarinho
338 PR ele foi passear? ele nunca ia num é isso?
339 AL8 aí os amigos deixou de ir lá ele foi e desceu da cama
340 PR a ta aí ele desceu da cama só porque os amigos não / não apareceram
341 AL8 não... porque ele tinha era preguiça
342 AL9 ele tinha preguiça de fazer as coisas ai os amigos dele já estavam cansados de fazer coisas pra ele...e foram embora deixaram ele lá...
aí pegou...se tocou...e saiu da cama
343 AL8 e também quando a banda foi lá...na rua dele também se levantou pra ver
344 PR chamou a atenção dele?
345 AL8 viram que o que ele tinha era mesmo era preguiça
346 PR exatamente esses amigos dele...ajudavam...faziam muito por ele...
gostavam de ser besta? ou porque pensavam que ele realmente tinha algum problema?
347 AL8 pensavam que ele tinha um problema
348 PR ah!:: tá vendo agora [isso explica quase tudo né?
e quando ele se viu...sem ninguém...então ele tinha que fazer num é isso?
muito bem [o colega aqui quer fazer um pergunta
349 AL12 por que ele era assim...só por causa da preguiça?
350 AL8 porque quando os amigos ia na casa dele...ele aí ele dizia vá fazer isso
vá fazer aquilo...os amigos dele de besta...ia e fazia
aí ele acostumou com isso...aí ficou / aí fez isso com os amigos dele...
aí os amigos dele deixou / deixou de ir lá...aí foi quando ele se levantou
351 AL 9 acho que ele pensava ...que...se tinha os amigos dele pra fazer...
as coisas pra ele / ele não precisava se levantar...
352 PR pra quer eu vou ter trabalho se eu tenho quem faça pra mim num é? [muito bem sabe aquele trabalhozinho...que as vezes o professor passa...
pra que eu vou ter o trabalho de pesquisar se eu vou
chegar cedo e vou copiar do colega?...num é isso? ou muitas vezes...ah! vou colocar o nome...fulana vai fazer pra mim [é em dupla num é isso?
vocês acharam que o que tajá fazia era honesto?
353 VA não::
354 PR era honesto?
355 VA não
356 PR não né?....colocar o nome no trabalho sem fazer é honesto?
357 AV não::
358 PR mas a gente faz num faz?
359 VA faz
360 PR já que a gente sabe que não / que não é honesto aprender assim né?
eu acho que ninguém vai fazer mais ((ironiza))

eu tenho certeza...alguma dúvida mais...alguém quer fazer alguma pergunta?
tá vendo que sem ler a gente se entende melhor [conversando.
361 PR quem é o próximo?

3ª Transcrição: Apresentação oral do livro: Volace, o menino de rua (10/10/2007) **(ENVIADO)**

Legenda: AL l / AL 3 AL3 AL4 PR (professora) VA (vários alunos)

363 ALl um menino que morava num pequeno bairro com a mãe dele...((riso)) é:...ele estudava numa escola e foi fazer uma prova de biologia aí tiro um cinco a mãe dele só queria de sete para cima... ((riso)) aí:: ele fo/foi simbora pra casa ele
fez a prova aí voltou para casa...aí...ele foi vê uma loja...aí viu um tênis num tênis...
bonito...aí era muito caro mas mãe dele não tinha condições de comprar...
aí:: ele pocha né:: eu tirei cinco na prova como é que minha mãe vai me dar esse têmis...
aí o colega dele também...também queria esse tênis...mai que não tinha condições...volace era menino também que morava na rua ( ) morava na rua com a mãe dele que era alcoólatra
364 AL2 volace era um menino muito pobre...volace era um menino muito pobre ((a aluna repetiu mais alto porque a professora pediu))
Não tinha dinheiro pra nada...ele morava na rua tinha dois colegas que era catuaba e cachorrinha ( ) cachorrinha ((repetiu porque um aluna não entendeu))
Aí a mã/é ele queria um lanche para/pra passear pela rua...ele queria um lanche aí o homi pegou e pagou pra ele...pão com leitchi e café com mantega ((risos))
sendo que ele não queria aquilo...ele queria...
365 PR pão com leite e café com manteiga?
366 AL2 Não ((leva a mão ao rosto e sorri)) café com leite pão com mantega ((fala sorrindo))
367 PR [ta legal vá
368 AL2 ( ) ((riso))
369 PR [podia ser/podia ser uma nova moda gastronômica né gente? ((risos))
370 AL2 ele queria...ele queria um hambúrguer com batata frita
sendo que o ho/o home disse...o home disse se...se ele quisesse ele iria trabalhar
e então ele...comeu mesmo assim...e foi quando viu a mãe dele debaixo do carro...
bêbada.... e: então ele chamou os colegas dele para buscar a mãe dele ele/ele queria
estudar sendo que não tinha condições...ele não tinha casa não tinha endereço...
e: a mãe dele não tinha documentos para estudar... ((riso da aluna)) e então ele desistiu...quando foi um dia ele teve/teve inveja de um menino que ele viu na rua...ele viu o menino pedindo a mãe dele para ira para/para a escola... e ele com inveja daquilo que não andava com a mãe ...de mãos dadas...e não tinha amor próprio [até pra comer ele pedia esmola
371 PR cabou?
372 AL4 ((afirma com a cabeça que acabou))

373 PR NOSSA: quer dizer que o bichinho nunca doi pra escola
374 AL2 [não que ele...
375 PR [então...vamos derrubar a tese:: de Ana que toda história/que toda história ( ) vivem felizes para sempre né? vamo....alguma pergunta?
376 AL5 como a mãe dele tinha dinheiro pra tomar cerveja?
377 AL6 João Victor tinha uma casa e uma mãe para ele...e Volace não... a mãe dele era alcoólatra e morava na rua
378 AL3 e:: o pai dele? [não tinha pai não?
379 PR e João Victor?
380 AL2 João Victor? Tinha pai
381 PR [é o primeiro?
382 AL2 é o primeiro
383 PR eu não entendi muito bem como era João Vic/eu entendi a história do...Volace...né isso?que queria estudar:: [esse eu entendi direito gente
384 AL2 João Victor...((é interrompida pela fala da professora))
385 PR [não... eu quero saber se eu entendi direito ((fala para a aluna que foi interrompida)) Volace não conseguia estudar:: [gente ((pede silêncio))
Ele tinha muita vontade de estudar num é isso? porque ele não podia se matricular numa escola... porque a escola exige residência fixa...né isso? e ele não tinha ... documentos?
também ele não tinha nem a mãe dele tinha num era isso? então ele não poderia trabalhar
ENTÃO esse menino pra sociedade não existia não existia?
386 AL2 não:: ( ) ele morava lá na rua... até a mãe dele ( )
387 PR ô gente ô jéssica e quem nunca viu na comunidade que a gente mora... as pessoas desempregadas...mas que tem dinheiro pra beber?
388 VA tem
389 PR como é que eles conseguem em?
390 VA ( ) ((respostas a esmo))
391 PR psiu ((pede silêncio))

4ª Transcrição: Correção das provas de recuperação

392 PR vou entregar as provas... e a gente vai fazer um comentário sobre essa prova... gente... foi coisa que a gente viu...reviu ( ) fez exercício na sala... agente debateu...
ou seja...eu esperava... um pouco melhor né? quando eu faço prova com vocês... eu não quero saber nota não... eu quero saber o que vocês assimilaram então a prova é um meio que eu tenho de avaliar o que vocês aprenderam... e: eu to vendo que verbo é... um assunto que vocês ainda não aprenderam... também estão um pouquinho fracos em interpretação de texto... então vamo... Melhorar né gente... estudar mais um pouquinho e prestar mais atenção
[rosana ((começa a entregar as provas))... carla... elmiton... cada vez mais fraco num é elmiton ((alerta o aluno sobre seu fraco desempenho))
marília...daniel...alan....vitória....raiane critovão...jefferson... [deu uma melhorada viu jefferson...gabriel...[melhorou também
Evelin...izabele...gabriele
Olha só... a gente ta na sexta num ta? E o que é que eu tô fazendo dom uma prova sem nome ainda?
pronto...gente...vamo lá agora...rapidinho

	silêncio...
	rapidinho...rapidinho
	o que o eu-lírico quer ensinar nesse poema?
	qual é o tírulo do poema?
393 VA	[[lição de grmática
394 PR	então...o que ele quer ensinar?
	gramática...os verbos...se você quiser me dizer também...partindo do outro lado
	dizer que ele quer ensinar...a união...a estar sempre junto...tá aqui também
	agora você colocar...que ele quer ensinar...
	quem esteve estiveram...não tem lógica né gente?
	então presta atenção...tá logo aqui no título oh...lição de gramática
	quando AGENTE dá uma lição...
	quando a gente faz uma lição...a gente espera o queê?
	aprender né? então o que foi que ele quis ensinar?
	que convite o eu-lírico faz aos que não estiveram?
	vmo lá
395 VA	[[que esteja....que esteja lá
396 PR	olha só...qual é o convite que eu posso fazer pra quem não esteve?
397 VA	[[pra estar...que esteja
398 PR	pra estar.. [pra vir
	então o convite é para venha...quem não esteve..esteja
	que venham..é um convite minha gente
	é fácil quando a gente fala né?
	terceiro...[oi...fale ((pede para a aluna falar sua dúvida, mas ela prefere ir até a professora))
	explique o sentido dos versos a seguir...o verso é esse gente
	quando eu dou pra vocês ó...essa aqui...esse colchetezinho/esse colchete não
	essa chave...com...a reticência dentro...eu quero dizer o quê? ã? Bora
399 AL 1	que continua
400 PR	não é continua...tá antes
401 Al1	que tem mais coisas no texto
402 PR	que tem mais coisas...aí no texto antes né...que eu tirei um pedacinho
	então...e eu que estive...estarei::
	o que é que vocês acham...que quer dizer essa frase?
403 AL 2	ele vai estar lá de novo
404 PR	como é? E eu que estive...estarei...certo
	ele teve e vai tá lá de novo...
	mas é só isso...tão vago assim?
	eu acho que a gente é capaz de fazer melhor
	vamo lá...ã?...mais alto ((pede para a aluna falar mais alto))
	hoje eu to meio surda...
	que era pra quê?
405 AL 3	era pra sempre estar
406 PR	exato...ele esteve e estará...ou seja...ele vai estar sempre presente...só isso
	quarto...retire do texto...o verbo que se encontra no infinitivo...gente...Ô verbo
	se eu disse ô verbo...é porque só tem um aí
	que está no infinitivo né?
	quando é que o verbo ta no infinitivo?
	bora lá...aqui desse lado que tá com uma conversa boa...
	muito bom...vamo conversar comigo

	quando é que o verbo tá no infinitivo?
407 AL 4	estar
408 PR	é esse verbo...mas por que...ele ta no infinitivo?
	como é que eu identifico que ele ta no infinitivo
409 AL 4	“a” “r” no final
410 PR	ãrã...ele tá na sua forma...inicial...sem flexionar...termina com “a” “r” né?
	E se ele termina com “a” “r” ele ta em que conjugação?
411 VA	[[primeira
412 PR	muito bem
	quinto...retire do texto três pronomes pessoais
	essa questão foi...dada
	quais são os pronomes pessoais?
413 VA	[[eu..tu..ele..nós..vós..eles..ou elas
414 PR	muito bem...por que não acertaram aqui
	se sabem na ponta da língua
415 VA	[[eu acertei...eu acertei
416 PR	tá bom...tá bom...todo mundo acertou
	bora lá...o sexto...em que tempo está a forma verbal estou?
417 VA	[[presente
418 PR	essa também foi dada num foi não?
	sétimo...a qual conjugação pertence o verbo
	que se destaca no poema?
	o verbo que se destaca no poema...é o
	que aparece com mais freqüência
	só aparece um...né verdade
	só que ele ta conjugado...de diversas formas...
	qual é o verbo?
419 VA	[[estou
420 PR	qual é a conjugação que ele ta?
421 AL 5	primeira conjugação
422 PR	isso aqui ó... só era observar a terminação
	oitavo...escreva em que tempo verbal
	se encontram os verbos presentes no primeiro
	e segundo verso...e em que pessoa eles se encontram
	vamo lá...no primeiro verso
423 AL 6	presente
424 PR	presente...qual é a pessoa?
425 VA	[[primeira
426 PR	do
427 VA	[[singular
428 PR	segundo verso?...presente de novo
	que pessoa?
429 AL 6	segunda do singular ((a professora faz uma cara de espanto pela resposta errada da aluna))
430 AL 7	terceira
431 PR	terceira do...
432 VA	[[singular
433 PR	do singular gente...olha só...
	por que todo mundo não tirou dez
	se todo mundo tá sabendo me dizer

então que é que tá errado?
eu acho que o que ta errado é que...a gente
conversando...tá conseguindo né?
mas quando vai pro papel...a gente não tá conseguindo
colocar no papel o que sabe...
eu sou contra prova...não gosto de prova...mas
infelizmente eu tenho que saber...eu tenho
que saber...o que vocês abem né verdade?
Nono...quantos versos e quantas estrofes tem o poema?
444 VA [oito e doze
445 PR quantos versos o primeiro
446 VA [[doze
447 PR quantas estrofes
448 VA [[uma
449 PR uma estrofe gente
quando eu expliquei a prova pra vocês
e disse...olha...isso aqui foi datilografado...foi digitado...certinho
não tem espaço nenhum ((mostra na prova a estrofe))
aqui...separando os versos
se não tem espaço nenhum...não tem outra estrofe
é o verso...é um poema de estrofe Única
teve gente que botou que tinha dezoito estrofes...
nem dezoito versos tem...quem dirá dezoito estrofes
quer dizer...eu dou um questão/isso foi o quê?
foi falta de conhecimento? foi falta de atenção...
preguiça dd fazer a prova...preguiça de pensar...
eu perdôo tudo...perdôo até você ´p...tirar "dn" na prova
mas se você realmente tiver algum problema...não souber...tiver
dificuldade...mas por preguiça de pensar não
o que eu quero de vocês é que vocês pensem...
antes de qualquer coisa...tamos entendidos?
e o décimo...foi o que vocês mais tiveram dificuldade
por que mais tiveram dificuldades?
porque não estão sabendo conjugar os verbos
e pedi aqui...[teve gente que acertou
eu pedi aqui pra vocês reescrever o poema...
substituindo o verbo...estar pelo viver
acharam que podia colocar assim...
eu viver...você viver...e ela viver e ele também
não é gente...quando eu digo...trocar o verbo estar pelo viver...
eu tô dando o quê? a forma infinitiva...
pra vocês conjugarem né isso?
então se eu digo assim ó...eu estou...você está...
se eu trocar por iver...como é que fica?
450 VA [[eu vivo...você vive...veve
451 PR AH ((a professora espanta-se quando ouvi a variante "veve"))
452 VA [[vive...veve...veve
453 PR ela ta criando um peixinho no aquário...num ta gente? Quem veve pei-xe ((fala referindo-se à aluna que disse veve))
bora lá...eu

454 VA [[vivo
455 PR segundo verso...como é que fica...e ela está...fica como
456 VA [[e ela vive
457 PR e ele também...todos os que estavam...vamos lá
458 VA [[viveram...viverão ((a professora sorri quando vê que os alunos não sabem responder))
459 PR estavam e estiveram...como é que fica?
460 VA [[viveram...viverão
461 PR olha só...eu podia conjugar tudinho pra vocês...não podia?
462 VA [[podia
463 PR cês querem?
464 VA [[NÃO
465 PR ((a professora emite uma negação com o dedo e com a voz; a impressão é que ela já sabia que os alunos não a deixariam fazer a conjugação))
Sabe qual é o castigo por essa nota baixa?
466 AL 7 não precisa
468 AL 8 professora...não
469 PR tem castigo...nosso trato é nosso trato ((a aluna pede para não ser castigada))
470 AL 7 você disse que não se importava ((a aluna relembra a fala da professora quando ela disse que aceitava que houvesse notas baixas))
471 PR eu cumpro o meu num cumpro?
agora vocês vão cumprir o de vocês
o meu castigo é o estudo dos verbos pra conjugar
então que eu quero...que voes estudem em casa...
a conjugação...do verbo viver
presente...pretérito...e futuro
ta bom...porque...eu quero conjugar junto com vocês
eu quero aprender...tá?
mais alguma dúvida sobre e prova?
472 AL 9 professora...é pra isso só quem tirou ...nota baixa?
473 PR não...nós vamos estudar todos juntos
eu vou estudar também...por que tu não pode estudar?
deixa de preguiça...detesto menino preguiçoso
menino preguiçoso merece vaia né?
474 VA [[U::: ((o aluno é vaiado))
475 PR muito bem...então do mesmo jeito que vocês têm
esse ânimo pra dizer esse ui/u né?
esse U..então esse mesmo ânimo eu quero amanhã ...
os verbinhos na ponta da língua... poder ser?
476 VA [[NÃO
477 PR claro que pode
478 AL 10 amanhã não
479 VA [[TERÇA-FEIRA
480 PR terça que vem?
vou dar essa chance tá bom? tá vendo como eu sou boa
olha só gente...só mais uma coisinha....
antes de liberar vocês
quem é que falta apresentar o livro?
levanta a mãozinha pra mim
um...dois...três...só três...quatro

e amanhã...eu tenho também que terminar aquela música
de legião urbana né?
mais alguma dúvida?
estão liberados.

5ª Transcrição: Leitura e debate da música Eduardo e Mônica de Legião urbana (16/10/2007) Enviado

Legenda: PR (professora) V.A (vários alunos) AL 1 , AL 2, AL 3

((a professora leu as primeiras estrofes da música. A partir da letra os alunos imaginaram que Mônica fosse roqueira e começaram a fazer comentários))

482 PR	ela pode não ser roqueira...oi olha a imaginação: [quer dizer que ela ta imaginano: a foto de mônica com a caveira eu não... eu não imagino não
483 AL 1	professora... ( ) link park?
484 PR	o que é link park?
485 VA	UMA BANDA DE ROCK
486 PR	ta vendo que eu não conheço...não tenho nem idéia...[pronto: olha só... mônica era moderna num era? [indiferente s ela era roqueira...ela era moderna... ela era moderna...mais velha...mais madura... num é isso? [o que mais ((pergunta à classe))
487 AL 2	não tinha responsabilidade
488 PR	ela tinha responsabilidade? ((pergunta à classe))
489 VA	( )
490 PR	a gente vai chegar lá [calma a gente não chegou lá ainda não... a gente ta formando ela / a idéia que a gente tem dela até aqui... então ela era moderna...mais velha...
491 AL 3	roqueiro
492 PR	ela acha que é roqueira [só por causa da tinta não tem dizendo que é vermelho não
493 ALl	metaleira
494 PR	metaleira... da pesada vamo seguir pra ver se isso é verdade?... bora seguir eduardo e mômica eram nada parecidos ((lê a música)) ela era de leão e ele TINHA dezesseis o que é ser de leão
495 AL 3	de maior
496 PR	por quê? eu acho que é signo também começo de agosto é leão [eu sei porque meu marido é de leão... ele é do dia 11 de agosto setembro é que é virgem bora seguir
497 AL 4	professora...ela ta perguntando... quem é de outubro é o quê?
498 PR	aí/aí pera aí... aí já ta fugindo... eu vou encerrar aqui... depois a gente continua porque realmente não ta dando ((refere-se ao barulho do corredor)) nem pra gente mais se entender... né verdade? A gente já ta meio cansado né?

499 AL 4 não professora... ta tão bom
5000 PR cês querem terminar?... porque::
501 VA [[queremos]]
502 AL 5 ta tão bom professora
503 PR ta bom eu sei... mas perturbam mais aí fora ((aponta para o corredor))
bora lá... bora essa última né
ela fazia medicina [psiu ((pede silêncio a um grupo))
e fazia alemão... e ele ainda nas aulinhas de inglês
vamo lá
5044 AL 6 ela era mais avançada que ele
505 PR claro que era... se ela fazia medicina ela tava onde?
506 VA [[na faculdade
507 PR enquanto ele ainda tava onde?
508 VA [[nas aulinhas de inglês
509 PR [no cursinho de ingês
510 AL 7 faculdade
511 PR pra fazer vestibular [nem sabe se vai passar ou não
ele ainda ta fazendo cursinho
ela não [psiu ((pede silêncio a um grupo)) ela... ta fazendo medicina... fala alemão
[gente... alemão é difícil para chuchu
eu fui fazer alemão já duas vezes... eu não agüentei não... é muito difícil
imagina então... essa menina
vocês / vocês disseram que era IRRESPONSÁVEL
no verso anterior... porque ela bebia demais né...
aquela coisa desleixada...roqueira...metaleira... e agora? ((questiona a turma))
ela faz medicina e fala alemão... e aí?
512 AL 8 ela é muito mais adiantada do que ele
513 PR é... ela é mais velha né gente... ela é mais velha
quando a gente/a gente tem uma idade... a gente tem que viver aquela experiência
vocês hoje...vocês vivem a experiência da escola
eu não vivo mais a experiência da escola... minha idade é outra
eu já passei por essa fase... então eu vivo outras experiências
cada um vive as suas experiências... entendeu?
vocês ainda vão saber o que é educar um filho...
batalhar pra sobreviver...[porque é muito bom... ter comida...roupa lavada.. né tudo bonitinho [cama pra dormir
e as VEZES / as vezes ninguém reconhece o esforço do pai e da mãe né
agora a gente vai parar por aqui pra dar uma descansadinha [eu quero que vocês pesquisem
presta atenção... em casa
ela gostava do bandeira e do barral ((nome de um pintor)) ((a atividade é para os alunos pesquisarem sobre as pessoas que aparecem na letra da música)
quem será essas pessoas?
514 AL 9 atores
515 PR atores? primeiro... essa eu não admito que ninguém erre ((o dedo em posição de autoridade)) porque a gente já estudou aqui
quando eu...
516 AL 9 manoel bandeira

517 PR bingo ((a professora usa uma interjeição para ratificar a resposta certa do alunoi))
do bandeira... ele ta falando do poeta
agora quem é esse tal aqui que o nome é tão difícil... barrol... quem é?
quem será? É isso que eu quero...de vocês como tarefa de casa [vamo lá...anota
quero saber quem é esse cara aqui e quem é esse tal de Vangog...quem será?
518 AL 5 um pintor
519 PR olha quem sabe ((aponta para o aluno que respondeu))
520 AL 10 é o quê?
521 PR um pintor... que pintor? uma marca... uma marca dele...
que foi que aconteceu com ele
deve ter visto a matéria de arte muito bem ((fala para o aluno AL 5))
que será que pode ter acontecido com Vangog de extraordinário?
522 AL 11 morreu
523 PR morreu/ morrer ele morreu...claro
Antes dele morrer...[dizem que ele tinha feito um quadro né...mas aconteceu uma coisa de estranha com ele
vamo saber mais um pouco sobre esse homem [professor de arte pode ver ne?
quem é:: caetano?
524 VA caetano veloso
525 PR e rambow... quem será? [professora de arte também pode ajudar nisso
Mutantes?
526 AL 12 uma novela
527 PR a NOVELA::
528 AL 12 uma banda
529 PR é uma banda
530 AL 13 década de 60..70...
531 PR SETENTA? eu nem sei pra falar a verdade...então a gente vai ver o que
[né do meu tempo não...mas tudo bem
vocês vão
quem seriam que faziam parte desse grupo...mutantes
será que alguém daqui conhece hoje?
vamo perguntar à papai... mamãe se ouviu falar...um vizinho... mais...velho que goste de:... música...bora
pronto...vamo perguntar
quem mais...vai ter que saber quem é?
então a gente vai descobrir que forram esses cara né?
pergunta...pesquisa...procura saber...troca idéia ta.

6ª Transcrição: Ditado da letra da música Eduardo e Mônica de Legião urbana (17/10/2007) Enviado

LEGENDA: PR (professora) AL 1, AL 2, AL 3, VA (vários alunos)

532 PR e todo mundo diz ((toca a sirene))
bora continuando...e todo mundo diz [ainda no mesmo verso ta
que ele completa ela
533 AL 1 quê
534 PR que ele completa ela...bora

olha a escrita ((chama a atenção do aluno para sua caligrafia))
a letra né moço((chama a atenção do aluno para sua caligrafia))
ele completa ela...vá ((repete para uma aluna))
e na mesma linha ainda
vice-versa...e vice-versa
como é que se escreve vice-versa? ((questiona a turma))
exatamente... o que isso quer dizer?

535 VA ( )

536 PR é... tanto faz
vírgula...outro verso
Que nem feijão com arroz
[psiu...olha conversa ((pede silêncio a um grupo))
Ta fugindo né...tá fugindo da:.. da pautinha dele ((olha o caderno do aluno e diz que o texto está fora da estética))
[que nem feijão com arroz... ((volta a ditar a música))
Arroz ponto
Ainda falta duas estrofezinhas [vamo

537 VA ah:... ((lamentam por ainda haver duas estrofes))

538 PR outra estrofe... outra estrofe
Construíram uma casa a uns dois anos atrás
Construíram uma casa a uns dois anos atrás
Cadê minha passagem que não está aqui...vocês sabem que eu gosto da passagem para olhar ...o caderno de cada um né [dá prósima vez não vou querer essa fila aqui não ((reclamou porque os alunos criaram uma fila a mais e isso a impediu de passar para supervisionar o caderno dos alunos))

539 AL 1 [a dois atrás?

540 PR a uns dois anos atrás... [atrás é com “z” ou com “s” ? ((pergunta à turma))

541 VA [[z...s

542 PR quem disse com z?

5433 AL 2 eu ((levantando a mão))

544 AL 3 [professora...alguns anos atrás....

545 PR [atrás...vírgula
outra estrof/ ou/outra/outro verso desculpa
mais ou menos...mais ou menos quando os gêmeos vieram ((retoma o ditado da música))
MAIS...OU MENOS QUANDO OS GÊMEOS VIERAM ((fala enfaticamente para alguns alunos que não entenderam))
MAIS...OU MENOS QUANDO OS GÊMEOS VIERAM
[tem maiúscula aí no meio jéssica? ((chama a atenção da aluna que estava colocando letra maiúscula onde não cabia))
No meio da frase não vai se colocar não vai se colocar letra maiúscula se não é um substantivo próprio [vai? é letra minúscula
VIERAM [psiu ((pede silêncio))
deixa a soada lá fora ((os alunos estão conversando alto))
vieram...outro verso
batalharam grana... e seguraram legal
grana...e seguraram legal
legal...batalharam grana...legal ((andando entre os alunos, supervisionando os cadernos))
bora gente DEIXA O BARULHO AGORA ((a sala estava mito barulhenta))

batalharam grana e seguraram legal
no outro verso [a barra mais pesada que tiveram
a barra-mais-pesada-que-tiveram ((fala paulatinamente para ser mais clara))
voltaram pra brasília...
nesse verso aí tem quantos substantivos próprios?
546 VA [[dois...três...dois...
547 PR quanto?
548 VA [[três...dois...três...
549 PR [[três::eduardo mônica e brasília gente [pelo amor de deus
bora...((bate com o piloto no quadro em pedido de silêncio))
voltaram pra brasília
no outro verso...brasília...outro verso
e a nossa amizade...dá saudade no verão
e a nossa amizade...dá saudade no verão
show de bola a letra ((elogia a letra da aluna))
e a nossa amizade...dá saudade no verão
e o senhor ((fala com um aluno que não estava escrevendo))
550 AL 4 pegando dele ((diz que está copiando do colega))
551 PR a ta... quero ver como você escreve sozinho...né copiando dele não
outro verso
só que nessas férias não vão viajar
só que nessas férias não vão viajar
só que nessas férias não vão viajar
552 AL 3 não viaja
553 PR vão vi-a-jar...VÃO ((repete com um certo ar de impaciência))
não vão né... preta atenção
outro verso ((os alunos estão em dúvida se é "vão" ou "não vão"; daí a professora tenta esclarecer
meu amor eu repeti só o que tava lá...não vão...aí ela perguntou...não aí eu disse não vão [VÃO
554 AL 3 professora...é não vão ((a professora faz uma cara de lamentação; tipo: não aguento mais repetir))
outro verso...
porque o filhinho do eduardo [gente presta atenção ta
porque o filhinho do eduardo
outro verso
FI-LHI-NHO... do eduardo
na outra linha
ta de recuperação
ta de re-cu-pe-ra-ÇÃO
ta de recuperação de que? ((pergunta aos alunos))
555 AL 2 da escola
556 PR da escola?
agora vocês vão pegar aquele primeiro verso lá... pula uma linha pra segunda estrofe e:: copia ele aí de novo...
pra terminar vai
557 AL 5 professora...esse primeiro...copiar tudo de novo?
558 PR o início só pode ser o primeiro né
559 AL1 pula uma linha e::
560 PR o primeiro...exato

	Vocês procuraram saber quem eram aquelas pessoas desconhecidasinhas? ((refere-se aos nomes dos artistas que constam na letra da música Eduardo e Mônica))
	Alguém procurou?
5611 VA	não
562 PR	que preguiça foi essa?
	Tarefa não feira é tarefa acumulada né...vai acumular mais
	Pronto ((quer saber se alunos terminaram de copiar))
563 VA	[[não
564 PR	pronto gente?
565 VA	[[não
566 PR	pronto gente?
567 VA	[[não
568 PR	porque estão conversando...não...fizeram a tarefa de casa::
569 AL 5	eu fiz do livro...dos verbos...
570 PR	não...eu pedi pra pesquisar sobre aqueles desconhecidosinhos que estava na música [lembra?
571 AL 5	eu esqueci de pergiuntar à professora de arte ontem
572 PR	fica acumulado ta...
	o relacionamento dos dois dá certo ou não dá ((refere-se ao relacionamento de Eduardo e Mônica))
573 AL 2	dá
574 PR	dá não é...
575 PR	apesar das diferenças...eles se estendem né isso? vocês acham que a mônica se daria bem melhor se ela encontrasse uma pessoa que tivesse...as mesmas características dela?...que gostasse das mesmas coisas [que é que vocês acham?
576 AL 6	ia se dar bem...mas depois ia acabar [sei lá
577 PR	por quê?
578 AL 5	mesma coisa professora...((diz que os dois, Eduardo e Mônica, fizessem a mesma coisa seria monótono))
579 AL 6	é:: as mesmas coisas...((cara de desdém))
580 PR	então vocês acham que a primeiro momento elas iam se dar bem [eles iam se dar bem...depois...
581 AL 1	ia terminar...ia acabar
582 PR	mas por que gente [só por causa disso que ia ficar o quê?...vamo ((bate palma instigando os alunos a responder))
583 AL 2	é estranho
584 PR	mas eu acho que eduardo e mônica estão fazendo as coisas juntos
585 AL 3	é mas ela é mais diferente dele
586 PR	ele é diferente dela...ele é diferente de [certo
	Tudo bem [ele é diferente dela
	mas eles estão fazendo as coisas juntos...teatro...artesenato...viajaro
	então não é questão de fazer as coisas tudo junto ((afirma que o fato de eudardo e mônica fazerem tudo juntos não é a resposta que espera))
	que...o que é...aí...de diferente?
	ele ter.../gostarem de coisas diferentes
	e de um casal que gosta das mesmas coisas
	bora gente aí ((chama a atenção de um grupo))
	vamo lá...o que é que vocês acham?
	onde mônica estaria melhor

num..um rapaz...que tivesse as mesmas características dela [que gostasse das mesmas coisas
587 AL 4 não
588 PR vamo...
589 AL 2 ( ) ((afirma que sim pelo gesto positivo com a cabeça))
590 PR por quê?
591 AL 3 porque ( ) eles fiquem juntos
592 PR mas se ela tivesse com/com ( ) EDUARDO
593 AL 5 ia enjoar
594 PR ia enjoar...ela ia enjoar de que?
595 AL 5 de fazer as mesmas coisas
596 AL 1 coisas novas que ela não tentou ainda ((diz que com eduardo e mônica têm novas experiências))
597 PR quem vai ta tentando coisas novas? ((pergunta para a aluna))
598 AL 1 ela
599 PR e vice
601 VA [[versa
602 PR e vice-versa [quer dizer...um ta ensinando ao outro
é como diz no verso...eles se completam né isso?
dão/dão/dão muita opinião né? né isso?
vamo lá outra ((vai ler outra parte da música para debater com os alunos))
vocês gente [eu to sabendo que ta tendo muito namoro aqui na sala né?
603 VA [[É:::
604 PR elisson
605 VA [[evelin
606 PR evelin...e agora é o casal mais novo né
607 VA CARLA
608 PR tem um monte de namorados aqui...agora PARTINDO da experiência amorosa de vocês...que é enorme né
Presta tenção ((bate palmas pedindo atenção))
partindo da experiência amorosa de vocês...que é grande...imensa
como vocês se comportariam...se o outro...se o parceiro...e/o par romântico de vocês fosse bem diferente...bem malucão...bem have metal ((faz o sinal que simboliza os roqueiros)) e aí
609 AL 7 deixava na hora
610 PR como é carla? ((pergunta para a aluna))
611 AL 7 se fosse roqueiro ( )
612 PR ia deixar na hora...não ia nem procurar conhecer as idéias?
613 VA [[ia ((pelo questionamento da professora várias alunas disseram que iriam considerar as idéias do roqueiro)
614 PR pois é...ia trocar o quê
615 VA idéias
616 PR idéias...experiências né gente [vocês são muito radicais
[essas meninas aqui da sala...são não meninos?
617 PR eliton presta atenção tu vai levar um fora visse ((fala com tom de brincadeira, mas será que é?))
618 VA [[EH::: ((os alunos vibram com a fala da professora em relação ao aluno Eliton
619 PR agora...TAMBÉM APROVEITANDO
também aproveitando...a experiência que vocês têm...
como é que vocês acham...que uma pessoa começa a se interessar por outra?

620 AL3 eu
621 PR como é que vocês acham que nasce/que nasce a/a atração de uma pessoa por outra?
622 AL 2 no olhar...no olhar
623 PR só no olhar
624 VA [[não
625 AL1 pelos dentes...a beleza ((forma-se uma falação ininteligível))
626 PR calma
627 AL 1 pelo caráter
628 AL 2 pelo jeito...pelo carinho
629 PR pelo jeito...pelo carinho [ela ta dizendo
que mais
bem...olha só...eu sou muito sincera...eu não gosto ó ((é interrompida pelo barulho da turma))
psiu...ei:: ((olha para um grupo com olhar disciplinador))
eu não gosto de muito...lero ler...nem enrolação não gente
não vem dizer que uma primeira atração nasce do caráter
tu nem conhece o caráter...não é?
a gente olha...AH...eu gostei daquela pessoa..assim a primeira vista...porque...é tão bonita por dentro ((fala com ironia))
tem visão de raio-x é?
630 VA ((risos))
631 PR vamo lar a verdade
por que que vocês acham que nasce a atração?
632 AL 2 pela intimidade
633 AL 8 nasce do nada...sei lá
634 PR do nada?...é:: pode ser por que não?
EVELINA olha a experiente evelin ((bate palmas em tom de exortação e chama a atenção da aluna))
635 AL 9 sei de nada ((baixa a cabeça com um riso tímido))
636 PR vamo lá
637 VA [[EH:: ((os alunos riem))
638 PR como é que surgiu sua atração por elisson?
639 VA ((risos e gritos))
640 AL 9 sei não
641 PR elisson como surgiu sua atração por evelin?
642 A 10 pela risada dela ((risos da turma))
643 PR vige maria...eu pensei que você fosse dizer que gostou da meiguice...do jeito dela
não se faz mas homem como antigamente não gente
agora saindo da experiência de vocês...vamo olhar a experiência do mundo
vamo olhar a experiência ao redor da terra né?
a experiência com quem a gente vive...onde a gente
vive...como é que é... presta atenção... eduardo
e mônica...se ajudam mutuamente não é isso?
((bate palmas chamando a atenção de um grupo))
Eles se ajudam mutuamente né isso gente...se
Completam...se ajudam...tão sempre ensinando
coisa um pro outro...né isso [psiu ((pede silêncio
a um grupo))

	no ambiente que vocês vivem...vocês
	conhecem casais assim
644 AL 10	eu conheço não...não...meu pai
645 PR	que se dão bem...que mesmo sendo diferente
	se ajudam mutuamente
	vocês conhecem?
	em casa?
646 VA	[[em casa?
647 AL11	meu pai e minha mãe
648 PR	seu pai e sua mãe se ajudam mutuamente/
	que bom
649 AL 12	meu pai e minha mãe...são muito
	diferente mas
650 PR	apesar bri/briga é normal né
651 AL 12	[não...eles não brigam
652 PR	que bom
	por que gente... um CASAL não é uma pessoa
	têm opiniões diferentes
	e as vezes isso...leva a pequenas discussões né isso?
	pra poder provar o ponto de vista de cada um
	[Renan ((chama atenção do aluno))
	mas que bom que na casa de vocês é assim [na de
	todo mundo é
652 VA	[[não::
653 PR	existem casais que não são assim
654 VA	[[existe
655 PR	calma... um de cada vez
656 AL 12	o professora eu acho assim...não tem aquele casal
	que não brigue [todo casal briga
657 PR	briga ( ) opiniões diferentes né
	mas tem uns lares que briga-se mais do
	que os outros né
658 AL 12	é
659 PR	ei... fala pra mim... olha a risada ai atrás
	((chama a atenção dos alunos de trás))
	Bora evelin...você num dia falar depois dela
660 PR	ela e ele... jéssica e
661 VA	DEIVSON
662 VA	[[EH::: ((os alunos vibram, gritam, batem))
663 PR	ta bom pera ê ((bate palma pedindo silêncio))
	gente continuando
	bora deixar os casais de namorados pra lá
	vamos se concentrar num casal por enquanto
	de namorados eduardo e mônica né
	olha só...na opinião de vocês
	na opinião de vocês [psiu
	observando o que a gente descreveu
	o que a gente já leu
664 PR	o que vocês acham que deixam o relacionamento
	de eduardo e mônica mais forte

	o que é que vocês acham
	essa é pra pensar...vamo pensar
665 AL 11	ele aprendeu com ela e ele aprendeu com ela
666 PR	olha aqui... jéssica acha que foi porque eles
	se complentavam...então ele aprendeu com ela
	e ela aprendeu com ele [so isso
667 AL 9	não
668 PR	que mais
	vamo alem [[fala com a aluna querendo
	que ela responda à indagação
	que é que você acha
669 AL 5	nada a declarar
670 PR	mas tem que ter alguma coisa a declarar
	vai pensando que eu quero que você fale comigo
	agora
	o que você acha que deixou mais fortalecida
	a união de eduardo e mônica [o que foi?
	bora gente [tem n coisas
671 AL 5	eles eram diferentes
672 PR	foi o que jéssica disse...eles eram diferentes
	mas mesmo assim se completavam
	um ensinava pro outro as coisas
	MAS...não é só isso é
673 AL 11	ela é mais velha que ele
674 PR	você acha que porque ela é mais velha que ele
	bora fala to ouvindo
675 AL 6	é porque ela orienta ela professora
	pera ai um fala de cada vez se não a gente
	não escuta
676 AL 13	ela era mais velha ( )
677 PR	ela era mais velha...então você acha que
	ele começou a crescer foi isso e foram se
	combinar...mas eles já gostavam antes
	[ele foi crescendo aos poucos
	vocês acham que ele se espelhou nela foi?
678 VA	foi
679 PR	gente...ele era preguiçoso é isso
680 VA	[[não...era::
681 PR	o que é...normal... dezesseis anos não
	precisa trabalhar...mamãe e papai compra
	tudo né verdade?
	a maioria...vamo falar a verdade
682 AL 8	tem filho
683 PR	só tem que estudar [olha lá brenan ta
	falando outra coisa
	ei psiu...só um minuto
	brenan ta falando outra coisa
	gente...apesar de todas as dificuldades tem um filho...pra ligá-los...
	que aparece né
684 AL 14	não sabe fritar um ovo professora

685 PR quem?
686 AL 14 QUENIA
687 PR maria quênia não sabe o quê?
688 AL 14 fritar um ovo
689 AL 15 a mãe dela dá banho em nela ((risos))
690 PR que bobagem...carinho de mãe [que besteira
as vezes/todo dia não...mas as vezes carinhosinho
de mãe é bom assim né...um xodozinho...
agora vamo fazer um negócio...presta atenção aqui
essas duas deram...para abiudar a vida de quênia [agora...pense
eduardo e mônica talvez deram certo...porque viviam a vidinha deles
sem se preocupar com a dos outros ((fala e se dirige à aluna que fez o comentário sobre Quênia))
viviam a vidinha deles...um pro outro
pra família...não se preocupando se uns e outros tomam banho...que a mãe dá...
se forra a cama né
gente...eduardo e mônica [presta atenção...é a letra de uma música
acredito que dos anos...oitenta né ((não tem certeza da data da música)
acho que é... acredito/eu não tenho certeza não
tô com a memória tão ruim...esse calor horrível
SILÊNCIO
então...essa música fez muito...muito...muito...sucesso mesmo
muito/até hoje
691 VA canta ai professora
692 PR minha voz ta péssima e eu sou desafinada/eu vou trazer o CD pra gente ouvir

7ª Transcrição: Exercícios de palavras cruzadas (atividade realizada em dupla)

Legenda: AL l, AL 2, AL 3, AL 4, PR (professora) VA (vários alunos)

693 PR é o antônimo...se o antônimo é o contrário
o sinônimo é o que?
694 VA professora
695 PR olha...fala um de cada vez...que a zoada
lá fora é grande
é a palavra que significa a mesma coisa
o sinônimo...diz a mesma coisa [entenderam?
muitas vezes [só um minuto ((pede para o aluno esperar))
então...vocês vão ter uma pergunta...pra vocês
completarem...ou seja...é:: machado...
interrogação...escritor brasileiro é quem?
é quem...machado...de assis
então vocês vão ter que completar...no
quadradinho...assis entenderam
vocês poder ter assim...chuva muito forte
o que é o mesmo que chuva muito forte
conta/conta as letras pode ser...tempestade né isso?
pode ser
696 AL 1 temporal

697 PR temporal
conta as letras...vê o que cabe pra cá
((explica como se responde uma palavra cruzada)) o que cabe pra cá
pra gente vê...quem sabe fazer melhor os sinônimos
mandei buscar...os dicionários pra poder ajudar
tá certo?
enquanto isso vocês vão fazendo o que sabe
pode pegar o dicionário/quem tem
enquanto isso vocês vão fazendo o que podem...tá certo
gente presta...atenção...raiane ta dizendo que uma das questões aqui é...movimento da terra
quais são os movimentos da terra?
698 AL2 rotação
699 PR certo
conta as letrinhas...e vê qual é que dá
rotação tem a mesma quantidade de letras de translação? não né?
então só um vai caber não é isso? então esse que cabe é o certo...alguma dúvida? não né
gente se tiver dúvida me procura...mas primeiro...pensa...não é olhar e vê se sabe não é pra pensar... isso é palavra cruzada...palavra cruzada é pra fazer pensar...entenderam?
pede ajuda ao colega...por isso eu fiz em dupla...e qualquer coisa tira a dúvida comigo
OK?
quem acertar a palavra cruzada todinha...
tem um ponto...ou seja... DC dc né... vale
não vale?
olha só...o rapaz ta aí filmando...tem que trabalhar...deixa a conversa pra depois ((fala apontando o indicador na posição de ordem))
gente presta atenção numa coisa...conteúdo do pneu
700 PR o que é que dentro do pneu
701 AL3 ar
702 PR é o que brenda? Tu falasse ar
você enche o pneu de que? eu disse é pra pensar
rosana tem que fazer com ele...ele não vai fazer sozinho não...bora eliton
703 AL 4 fazer sozinho professora
704 PR não sozinho não...fazer com ela ((não permite que o aluno fique só))
vamo trabalhar em equipe::
gente...não é pra ta me perguntando...esse aqui
eu não sei não ((irônica))
olha só aí tem três/aqui no meio ó...presta atenção...três que não estão dando pra enchergar

direito né isso?
é
vê aí...vocês não enchergam...mas eu enchergo
primeiro quadradinho de cima para baixo
é nada em inglês
nada em inglês
então pensa como é nada em inglês
com três letras né
depois vem...milha submarina...ou
marítima né...milha marítima
como é que se mede milha marítima na água?
são quantos? de profundidade
quantos...aquele filme...ah o navio submarino
vamos descer a tantos...de profundidade
o outro é...miranda...interrogação
quer dizer o nome antes né

705 PR aí o sobrenome é miranda...escritora brasileira
e...o debaixo é...dois em romanos
essa todo mundo sabe né?
estão de mal? tem algum problema? ((questiona os dois alunos que estão próximos, mas não formaram duplas))
então junta aqui vá com vá
eu juro que deixo ela namorar com você
presta atenção gente...quando a pergunta tá no plutal
a resposta é no plural
as canoras mais procuradas ((é interrogada pelo aluno
o que é canora? Alguém sabe sobre o que é canora
definição...técnica da pilha palito ((lê com a aluna))

706 AL 3 e o outro

707 PR galhos de planta
pilha palito (questiona a turma))
pilha palito aquela fininha...sabe qual é?

708 AL 4 professora

709 PR oi

710 AL 4 professora

711 PR ai...cita quem foi que chamou
já vou
enquanto eu/ó gente presta tenção
presta tenção aqui
eu vou buscar o dicionário para ajudar
só que...eu não grito eu não quero conversa
eu não quero ninguém em pé

712 PR não dá um pra cada um ((refere-se aos dicionários))
presta atenção
não adianta tá...professora professora ((deboche))
ta aqui...o colega que precisar...vai pegar
pra procurar também ta certo?
é pra todo mundo...só tem esses seis
quem precisar pega ta
todo mundo quer...eu sei...mas não tem

pra todo mundo
quem tiver alguma dúvida pega como o
colega e também procura
o outro ta procurando machado ali ó ((refere-se ao aluno que esta procurando o sobrenome de “machado”))
713 AL5 professora
714 PR oi
pão de... pão de que ((lê a cruzadinha com o aluno e o interroga))
famoso...duas letras
quem sabe? pão de? ((pergunta à classe))
715 AL6 [[ló
716 PR ouviu
se ouviu...se não ouviu...não
ouve mais
adriana ((chamada))
717 AL 6 presente
Andréia
718 AL1 aqui
Brenand
719 AL 7 professora ((chama a professora
720 PR eu só vou responder quando eu acabar
a chamada acabei de dizer
eu sei...sabe por que? porque você não prestou
atenção...isso aqui eu já li pra todo mundo
eu já li pra todo mundo o que era ((repreende o aluno que, segundo ela, não sabe responder porque não prestou atenção))
o tempo tá passando e ninguém vai ganhar esse ponto
olha gente outra dica porque eu já vi que vocês
não vão...descobrir...é um absurdo...ninguém
assiste filme...vou mandar papai e mamãe
colocar de castigo...quando vocês estão
assistindo o filminho/que tem um submarino
que ele fala... ah vamo sumergir
submergir ((indica com a mão que submergir é descer))
sim...mas grito ma minha sala quero
que grite não
falou...falou tanto que me atrapalhou
((repreende a aluna que segundo ela teria gritado))
ele diz...vamos submergir
então...vamos afundar e descer a...
tantos nós
então é nó
721 PR acabei de responder uma...vê se não pergunta
a mesma coisa
gente...quem assiste jogo de vôlei aqui?
quando...vai acontecer o último ponto
o ponto do jogo...como é que o narrador
diz que é...metchi...o que
722 AL7 point
723 PR bingo((interjeição para dizer que o aluno acertou))

que menino sabido
queria ter um filho assim
point
freqüência de rádio tem aí ta
724 AL5 am e fm
725 PR eita...eita menina sabida
726 AL5 fm
727 PR fm e am
minha gente vocês conhecem alguém que crie
passarinho
lembra que pelo menos quem cria passarinho
gosta da ave que cante muito?
qual é o tipo...que mais se procura?
não...papagaio fala((
728 AL 6 canário
729 PR canário...tem outro?
730 AL 8 sabiá
731 PR sabiá...outro
732 PR galo não...eita eu vou colocar o galo na
gaiola é?
eu vou botar ele ((refere-se ao aluno que disse galo))
quem...quem foi que falou?
curió ((ratifica a resposta do aluno))
um desse cabe...num cabe?
733 VA cabe
734 PR vou colocar esse menino na gaiola ((fala com o garoto que disse “galo”))
dez muitos que eu tenho que dar o assunto
hoje tá ((os alunos só têm dez minutos para terminar a atividade))
olha... diz em voz alta...o que é que ana
mais faz aqui na sala ((pergunta à sala a respeito da aluna Ana))
735 VA BRINCAR

8ª Transcrição: Aula sobre frase e oração

Legenda: AL l, AL 2, AL 3, AL 4, PR (professora) VA (vários alunos)

736 PR OLHA...presta atenção aqui rapidinho...
iterrompe um pouquinho aí ((refere-se ao exercício de palavras cruzadas))
pra gente não perder o assunto
eu já falei pra vocês...sobre verrbo não é isso?
vocês sabem o que é frase?
o quê?...ah? alto rana ((pede para a aluna falar mais alto a resposta que ele deu))
rana grita para caramba...dê um exemplo
737 AL 1 o cachorro latiu
738 PR o cachorro latiu/vamo lá ((escreve no quadro “o cachorro latiu))
o cachorro laltiu..certo...isso é uma frase?
739 AL 2 não
740 PR como não ((faz um olhar de espanto))

o cachorro latiu...e se eu disser que é uma oração
não...não é uma oração?
o que é frase? frase é...tudo aquilo que tem ((a verdade da professora))
um enunciado...num é isso? no efeito da comunicação...
ou seja...eu falo...você entende
se eu digo aqui...silêncio... ((fica calada e com isso pretende que os alunos entedam que a palavra silêncio estabelece comunicação, logo é uma frase))
entenderam não é?
então...silêncio...é uma frase
agora...toda...oração é uma frase....mas
nem toda frase é uma oração/por que será?
isso aqui ó ((circula no quadro: o cachorro latiu)) é uma oração
é uma frase? é também ((afirma))
por quê? porque toda frase..((deixa sem resposta))
toda oração é uma frase...mas
nem toda frase é uma oração
isso aqui não é uma oração...é uma frase ((aponta para a palavra silêncio))
agora isso aqui é uma frase...é uma oraçã ((aponta para a palavra silêncio))
por quê? ninguém advinha?

742 AL 2 tem mais palvras
743 PR não é só por isso
744 AL 3 porque tem um verbo?
745 PR bingo...essa menina hoje...tá inspirada
porque tem ver-bo...verbo latir não é?
gente...a frase ela tem enunciado...ela tem sentido completo
mas a oração...ela é constituída em torno de um verbo...
deu pra entender?
então é por isso...que...toda oração pode
ser uma frase...mas...nem toda frase pode
ser uma oração...por quê?/tem frase que não tem verbo
quem me dá um exemplo de frase que não tem verbo
bora...que não tem verbo
FALA MENINO...tá mudo hoje
pensa raiane/vai...eu sei quee daí sai
sem pressa raiane eu espero [quem mais quer ajudar raiane?
eu quero uma/uma frase só...que não tem verbo...bora
746 AL 4 o quadro é branco
747 PR bora vê aqui ((escreve no quadro: o quadro é branco))
748 AL 5 branco é verbo
749 PR branco não é verbo...o que é?
750 AL 6 artigo
751 PR artigo?...bora lá...quadro é o quê? substantivo
já que eu tô dando qualidade ao substantivo
então branco é o quê? aqui funciona como... ta dando a cor de quem?
752 VA do quadro
753 PR então é um
754 AL 7 adjetivo
755 PR adjetivo...muito bem....hoje tão que tão
e isso meu deus o que é? ((circula o verbo “é”))
ah?

756 VA	verbo
757 PR	eu sou...tu é...ele?
758 VA	[[é...são ((os alunos erram a conjugação))
759 PR	ui ((faz um gesto com a mão lamentando o erro))
	eu sou tu és ele...
760 VA	[[são
761 PR	((baixa a cabeça e cobre o rosto))
762 AL 8	ele é
763 PR	eu sou tu és ele
764 VA	[[é::
765 PR	então esse danado aqui é verbo ((escreve a palavra verbo abaixo do "é"))
	quem vai me dá?
766 AL 9	uma casa legal? ((frase proposta pela aluna))
767 PR	isso aqui é o qui? ((aponta para o artigo "uma"))
768 VA	[[artigo
769 PR	definido ou indefinido?
780 VA	[[indefinido
781 PR	indefinido...muito bem
	Isso aqui é o quê? ((circula "casa"))
782 AL 10	verbo
783 PR	ui ((coça a cabeça ao ouvir a resposta errada do aluno))
	não...pera aí...pera aí é que ele pensou
	que era...do verbo casar né...ele não lembrou
	da casa...deixa ele ((ironizou a resposta do aluno))
784 PR	agora essa aqui...eu acho que ele ta falando de
	quatro paredes né...tijolo...cimento...telhado
	lembram? então é o quê?
785 AL 11	substantivo
786 PR	e isso aqui? ((grifa "legal"))
787 AL 11	adjetivo
788 PR	tem verbo
789 VA	[[não
790 PR	então é o quê?
791 VA	[[frase
792 PR	fra-se
	deixa eu pensar numa frase...
	eu gosto de chocolate
793 AL 12	isso é uma oração
794 PR	essa é umja oração...MAS...[estraga os dentes ((escreveu: e eu gosto de
	chocolate, mas estraga os dentes
	bora lá...é uma frase?
795 VA	[[é...não..não...é
796 AL 13	metade frase...metade oração
797 PR	ela disse que é metade frase metade oração
	é isso? é o quê?
798 AL 14	a primeira parte é uma oração
799 PR	a primeira parte é uma oração...e a segunda?
800 AL 14	uma oração
801 PR	então são duas orações ((nesse momento a professora e os alunos emitem o
	sem "eh" que é usado sempre que alguém faz algo errado))

vamo lá...quem mais...aquilo é uma frase ou não é?
802 AL 15 é orações
803 PR é orações? zero...olha a concordância ((diz que o aluno recebeu zero porque errou a concordância verbal. Os alunos riem))
são quantas orações ali? duas...então...são
orações né...eu concordo...ali tem duas orações
mas é uma frase só...olha aqui...o ponto
ta lá no gim ó...aqui você tem uma vírgula
então é uma frase...eu gosto de chocolate...mas estraga os dentes
é uma fra-se...mas essa frase é composta
de duas orações...por que ela tem duas orações?
804 AL 16 porque tem dois verbos
805 PR como?...dois verbos...verdade
olha aí gente presta atenção
um verbo...dois verbos ((circula os verbos no quadro))
então são quantas orações ali?
806 VA [[duas
807 PR sabe como é o nome disso?
período
uma oração composta por dois períodos
entenderam?...pode vir também assim gente...
sem verbo...e a segunda com verbo...ou vice-versa ((a professora diz que no período composto uma das orações pode vir sem verbo. Onde estaria então o período composto?))
deu pra entender? Alguma dúvida?
então eu quero um exemplo agora de uma
frase sem oração/que não é oração que diga... sem vebo
vocês sabem como é que se chama a frase
que não tem verbo?
olha só...não tem verbo...só tem nome
então é o quê? no-mi....nominal
então se...não tem verbo é só frase
aí chama frase sominal ta?
quando tem verbo...chama simplesmente
oração...tá bom?
alguma dúvida...bora gente...alguma dúvida
raiane...vá pergunte...a hora é agora
nenhuma dúvida né isso?
presta atenção ((bate com o piloto na banca))
todo mundo sabe?
exemplo de uma frase agora...só frase
frase nominal
808 AL 17 sem verbo?
809 PR claro
gente...vamo comunicar
vamo ter sentido no efeito de comunicação
não é juntar duas palavras e acabou ta?
810 AL 18 o cachorro brabo
811 PR olha eu prefiro que vocês escolham uma
coisa que tenha...comunicação

gente...se eu simplesmente fizer isso ó psiu ((exemplifica com o gesto de pedido de silêncio))
é frase?
812 VA [[é...não...não...é
813 PR se eu botar aqui ((escreve "psiu" no quadro))
conjuguei?
todo mundo entendeu?
então é frase...presta atenção
bora...ninguém tem exemplo
eu não acredito...vamo
814 AL 19 a casa caiu
815 PR/VA [[eu caio...tu cais ele cai
816 PR vamo lá...que mais
olha só...eu tô falando para vocês que a gente
tirou em segundo lugar na feira de conhecimento
né isso?
aí eu coloco aqui no quadro ó ((escreve no quadro "parabéns pra nós"))
vamo lá que é que tem ali escrito?
817 VA [[parabéns pra nós
818 PR a gente tirou em segundo lugar na feira
Parabéns pra nós...cadê o verbo daqui? ((pergunta aos alunos se há verbo na frase escrita))
819 AL 20 nós
820 PR ui...nós é o quê?
821 AL 21 nós é::
822 PR é terceira pessoa do singular..mas é o quê ((nós é terceira do singular?)
823 AL 22 pronome
824 PR pronome...quem falou? tinha que ser maria quênia
então nós é pronome...não é verbo tá fora
para é o quê?
825 AL 23 verbo
826 PR olha...eu não tô dizendo que eu parei em canto nenhum
eu tô <u>dizeno...</u>que é para você
não é parar
parabéns não é verbo...eu parabéns...tu parabéns ele parabéns
não tem ver-bo
então é uma frase o quê
827 AL 24 nominal
828 PR nominal...né isso? entendeu agora?
quando ela tem assim dois verbo...como é?
Quando ela tem dois verbos como é que fala?
829 VA [[período...oração
830 PR é uma frase composta de
831 AL 25 períodos
832 PR quantos....duas o quê
833 AL 26 uma frase...dois verbos...é:: e dois períodos
e tem duas...eita...oração...quase que não sai
mas é isso mesmo...pelo visto entenderam...
mais alguma dúvida
gente...mais alguma dúvida? não né?

acertou...eita certo...falou de quem uh... ((faz o comentário após a aluna entregar o exército das palavras cruzadas))

9ª Transcrição: Teste 30/10/2007

Legenda: AL l, AL 2, AL 3, AL 4, PR (professora) VA (vários alunos)

834 PR OH! EVELIN... quem falar agora...eu vou começar a esvaziar a sala ta? ((chamou a atenção da aluna que estava conversando na hora do teste)) uso da necessária disciplina
depois do recreio tem minha aula...ne isso?
quando terminar...fica que andresa vem ta? ((Andresa é a professor de ed. física))

835 VA [[professora...não...não... ((os alunos se manifestam contra o comunicado da professora)) marca de resistência

836 PR silêncio ((ela fala juntamente com um gesto de pedido de silêncio. Os alunos silenciam))
Tava onde gabriel? tocou o recreio:: tava jogando bola ((chama a atenção do aluno que chegou atrasado)) a disciplina do tempo na formação do sujeito aluno
gente:: presta atenção...fica na sala deppois da minha aula que andresa vem ta a partir de agora silêncio ((começa a distribuir a prova))
o que é que vocês têm contra a professora andresa?

837 VA ela chamou agente de selvagem

838 PR vocês não são meus selvagenzinhos? ((ironia)) a professora tem uma liberdade autorizada por sua por sua posição hierárquica para chamar os alunos de selvagens
ela chamou porque vocês estavam bagunçando ((refere-se à professora Andresa))
acabou o problema ((os alunos continuam reclamando))
vocês são todos uns amores ((ironia))
parou a conversa agora...presta atenção
pode...querida ((ironia))
presta atenção...a gente leu...debateu...estudou a música eduardo e mônica dentro do que a gente conversou...
eu quero que vocês...respondam as questões
foi TUDO...discutido...na sala

839 AL1 pode olhar o caderno?

840 PR não...é tudo....daqui ((aponta para a cabeça)) seria uma técnica de cuidado de si?
tudo que a gente leu...estudou...tá bom?
querem...ler...bora lá:: primeiro ((faz a leitura da prova com os alunos))
na primeira estrofe do texto há um
questionamento sobre/sobre as pessoas
reagem diante do aborto...sobre como as pessoas regem diante do aborto
então vocês vão responder...letra a:
a que coisas feitas pelo coração...o autor se refere?
o que é que ele quer dizer com...coisas feitas pelo coração...alguma dúvida até aí?

não né: claro é fácil né?
bem...seguindo O TEXTO
presta atenção: não é segundo vocês
segundo a minha opinião:
segundo o texto:: é possível entender as questões do coração
o que o texto fala ta?
segundo...eduardo e mônica se conheceram cacualmente né isso?
a:: nesse primeiro contato...já se podia notar um certo interesse entre ambos
comprove com exemplos do texto
a gente sabe que...no primeiro contato...já houve um interesse dos dois
que exemplo do texto...que frase...o quê...prova isso?
bem...como eduardo foi para mesma festa que mônica?
aconteceu alguma coisa que eles foram para a mesma festa... o que foi?
c: por que mônica riu de eduardo e achou que ele queria impressionar?
vocês lembram? por algum motico...tava fazendo algo...e ela achou que ele tava qurendo impressionar.
letra d...eduardo parecia ser o único que havia bebido demais...e tinha horário para voltar para casa...o que isso inidca?
se eduardo::tinha que voltar cedo para casa...isso quer dizer o quê?
terceiro...se mônica fazia medicina e dirigia motocicleta/motocicleta
e se eduardo tinha dezesseis anos...qual poderia ser a diferença de idade entre eles?
há uma diferença mínima de idade né
que diferença é essa?
presta atenção nos fatos e responda
quarto...descreva os dois personagens do texto
o que é descrever?
840 VA dizer como o personagem é
841 PR como cada um...é...tá bom
Fulano é assim...assim
o outro é assim...
descreva...tudo dentro do possível que tem no texto ta?
quinto...apesar de não terem afinidades...
o casal continuou com os encontros que se tornaram cada vez mais constantes...
letra a: nesse caso...haveria alguma razão que justificasse o envolvimento entre eduardo e mônica? e se há razão:: qual?
Letra b...qual o resultado desse relacionamento? fácil num ta? alguma dúvida?
842 AL 2 ( ) ((faz uma pergunta relacionada à 5ª questão))
843 PR qual quesito? Quinto ((a professora lê o enunciado da quinta questão e tenta explicar par a aluna o que é justificar))
que justificasse... é o quê?
que explicasse...entendeu?
foi tudo discutido em sala...
então vocês vão fazer com base naquilo que a gente já conversou
tudo isso já foi perguntado a vocês oralmente
não foi?
oi...que mais...só mais uma vez
esclarecendo...texto que é bom...nada ((era proibido consultar a letra da música))
o texto agora é daqui ó ((aponta para a cabeça)) da cabecinha de cada um.

844 AL 3 ela faltou ((uma aluna defende a outra dizendo que ela havia faltado à aula em que a música foi trabalhada))

845 PR ela faltou em que dia? esse texto foi feito em dois dias...no terceiro a gente ainda conversou sobre ele...ela faltou isso tudinho? sem condições ((a aluna fez o teste sem saber de nada))
silêncio...se preocupe com o seu... deixe o dela ((fala com a aluna que defendeu a colega))
você nunca leu o texto ? ((fala com a aluna que foi defendida))
por quê? você faltou três dias ((a professora pega a caderneta e constata que a aluna esteve presente no terceiro dia quando o texto foi debatido))
gente...faz tempo que eu digo a vocês que/quando eu faço uma
pergunta a voes...não é pra responder
com monossílabo...sim...não...é...talvez
voes têm que responder...e...justificar...argumentar
natália....sem segurança
se concentre meu amor...que a inspiração vem
porque depois que fizemos o texto a gente conversou
várias vezes sobre ele
se você tivesse prestado atenção no que
a agente tinha conversado...você já
teria uma idéia...sabe qual é o seu problema?
Você ta muito dispersa...
Muito...não pode né ((a professora faz uma intervenção pessoal e direta na aluna))

846 PR quem errar essa questão...ah...a diferença de idade...eu vou ficar nervosa...vou mandar o professor de matemática ((refere-se à questão que busca saber a diferença de idade entre Eduardo e Mônica))
pense...pense...sabe sim ((a aluna faz uma pergunta e a professora não lhe dá a resposta, mas a instiga a pensar))
silêncio quem já terminou não atrapalha os colegas ((toca para o fim da aula))
eu vou esperar a professora andresa chegar

847 AL 4 oh professora...vai liberar?

848 PR eu libero vocês sempre cedo
vou continuar liberando...só que-eu-emprestei-essa-última aula à professora...andresa
foi necessário...minha gente...olha só
eu já paguei todas as aulas da greve com você... não foi

849 VA [[foi

850 PR a professora andresa ainda ta devendo... não é melhor ela pagar logo? ((os alunos protestam))

851 VA NÃO::

852 PR uma aula só...PERA Ê...PERA Ê
a coisa aqui é democrática ta...
eu digo que vocês vão ficar e pronto

853 VA [[u.... ((os alunos vaiam a atitude da professora))

854 PR quem me vaiar eu boto dn ((a professora, rindo, ameaça a turma com uma nota baixa pelas vaias.

855 VA [[U::: ((as vaias continuam em som maior))

856 PR dn pra todo mundo ((a professora ri))

857 VA [[U::

858 PR bora...quem terminou...
depois da aula de andresa vocês podem ir
859 AL 5 professora....posso sair
860 PR não

10ª Transcrição: aula sobre palavras homógrafas 31/10/2007

Legenda: AL l, AL 2, AL 3, AL 4, PR (professora) VA (vários alunos)

861 PR eu já falei pra vocês sobre as palavras homógrafas?
862 VA [[não...sim
863 PR sim ou não?
864 VA [[NÃO::
865 PR gente...quem foi que disse que já?
ouviu falar em palavras homógrafas
olha só...homógrafas é assim oh...
vamo gente
vai parra a conversa dona conceição
olha...eu coloco assim ((escreve no quadro a palavra fôrma))
que palavra é essa?
866 VA [[forma
867 PR pra mim não...né forma não
868 AL 1 fôrma orma
869 VA [[fôrma...forma...
870 AL 2 fôrma tem acento circumflexo
871 PR TU JURA! ((ironia))
872 AL 2 é fôrma professora
873 PR e agora? leia essa frase pra mim...a primeira
874 VA [[a melhor forma de se feliz
875 PR lê a outra
876 VA [[minha forma de bolo está furada
877 PR então é forma ou fôrma
878 VA [[forma...fôrma...os dois
879 PR qual é a diferença entre essas duas palavras?
880 AL 3 o acento
881 PR é o acento...então a gente chama de acento diferencial tá
por quê? as palavras são homofônoas/homógrafas
quando é que elas são homógrafas?
882 AL 2 quando é igual e só muda o acento
883 PR também...mas nem sempre...é só o acento
884 AL 3 muda o entendimento
885 PR as vezes...não muda o acento...e o contexto é o mesmo...nesse caso...
gente... é possível?...eu não vou reclamar mais não ta
acho até que fica chato e repetitivo...não fica? ((chama a atenção de alguns alunos que estavam conversando na hora de explicação))
então presta atenção
a diferença dessas duas está no acento diferencial...mas tem assim também oh
conserto é com c ou com s?
886 VA [[c..s..c..s

887 PR quem acha que é com s levanta a mão
quem acha que é com c
o concerto da sinfônica foi ontem ((escreveu no quadro))
ta certo ou errado?
888 VA [[ta certo
889 PR mas disseram que era com s
o conserto do sapato foi caro
e agora...com s ou c?
890 VA [[s...c...c...s
891 PR c...concerto musical é com c
lembra de cavaquinho? cavaquinho lembra o quê? música
cavaquinho não é com c?
esse concerto também
e aqui...conserto de consertar...é com s
são palavras homógrafas
se escreve quase com a mesma grafia
agora os significados...diferentes
nunca...que...esse conserto é o mesmo que esse
aqui o que diferencia...lembra pra não errar
é com c...relacionado à música...
e consertar sapato é com s
deu pra entender...resta alguma dúvida?
outras gente...está só na pronúncia
essa palavra aqui
que palavra é essa?
892 VA [[almoço
893 PR mas será que tem outra forma de empregar essa palavra?
o almoço está gostoso
mas se eu fizer assim...eu almoço as doze horas
894 AL 4 s
895 PR almoço com s? eu vou jogar a sandália nele..é o jeito
tá escrito do mesmo jeito:
896 VA [[tá
897 PR quer dizer a mesma coisa?
898 VA [[não
899 PR al-mo-ço...aqui é o que?
900 AL 5 a letra maiúscula
901 PR não...eu não quero saber letra maiúscula...eu tô escrevendo doida mesmo...
eu vou até mudar ((a professora apaga e coloca a letra minúscula))
vê só...almoço ((substantivo)) e almoço ((verbo))
onde está a diferença?
902 AL 6 na pronúncia
903 PR só na pronúncia né...aparentemente
Mas isso aqui é o quê? ((aponta para a palavra almoço)) classes de palavras que eu
dei...como é? e adjetivo?
904 VA [[não
905 PR ele tá gostoso...não tá?
gostoso é o quê?
906 VA [[adjetivo

907 PR o adjetivo fala com quem
908 VA [[com o substantivo
909 PR substantivo...e isso aqui é um substantivo? ((aponto para almoço))
quem mais conversa..rhana vai responder...
vai tirar o pirulito da boca e vai responder
aqui...vamo rhana
eu almoço às onze...é o quê? eu sei que
você sabe...conversa...você sabe
VAI RHANA! força aí....na peruca
910 AL 7 pronome ((rhana responde))
911 PR eita ((risos da turma))
pronome é isso aqui ((circula "eu))
o que é então? alguém falou que eu ouvi...
912 AL 8 verbo
913 PR verbo...eu almoço...tu almoças
então olha...é diferente na pronúncia e na classe de palavras
isso aqui é um ver-bo
não sei por porque tanta demora...se o pronome
tava aqui...eu almoço
quer dizer se eu tirar o pronome...vocês não reconhecem mais
se eu disser amoço às onze e perguntar
a vocês quem almoça às onze... o que vocês me respondem
914 VA [[eu
915 PR o sujeito é...eu
então...é palavra homógrafa...por quê?
se escreve do mesmo jeito mas não é a mesma coisa
alguma dúvida
916 VA [[não
917 PR agora vamos fazer um exerciciozinho
no primeiro momento vamos fazer esse aqui
agora isso tem que ser rápido...pra gente corrigir hoje junto ((a professora anda na sala supervisionando a atividade dos alunos))
enquanto vocês copiam...eu vou fazer a chamada
terminou leo...terminou edson?
olha a conversa...não terminaram
gente...olha os acentos para diferenciar
você escreve a palavra...é a mesma grafia não é
o que é que dá o sentido diferente?
é o acento diferencial que falei
918 AL 9 sei fazer não
919 PR quem não sabe pensa rhana
a conversa é boa né
920 AL 10 terminei
921 PR muito bem raiane ((a aluna é recompensada com um elogio pela tarefa cumprida))
esse último foi dado
dei exemplo no quadro...não tem como errar
sem copiar né rhana...fazer por você ((a aluna estava copiando a resposta da outra))

	gente...rapidinho...presta atenção aqui no quadro...vou mostrar uma coisa a vocês
	eu achei um erro que to todo mundo cometendo...que palavra é essa? ((escreve pára e parar))
922 VA	[[para...parar
923 PR	parar né? eu botei alguma coisa sobre o Pará aí ((refere-se ao estado do Pará))
	bora...podemos corrigir
	bora gente...primeiro
	presta atenção aqui...jéssica...brenda
	escreva as frases a seguir...substituindo os espaços pelas
	palavras entre parênteses
	como é que fica aqui?
924 VA	[[o tempo não para
925 PR	como é?
926 AL 10	p-a-r-a...acento agudo no a
927 PR	mjuito bem raiane...quem acertou?
928 VA	[[eu....eu
929 PR	todo mundo acertou
	então a gente conclui o quê? para...quando é verbo...tem acento...quando não tem é?
930 VA	[[preposição
931 PR	letra c...ele....ele o quê
	pela...
932 AL 11	acento
933 PR	que acento?
934 VA	[[agudo....agudo...
935 PR	circunflexo...o som é fechado
	olha...vovô e vovó
	acento agudo o som é aberto
	então é ele....péla....e não pêla
	ele péla a cabeça desse jeito
	letra d...a empregada tem
936 VA	[[p-o-r
937 PR	por hábito
938 VA	p-o-r...e acento
939 PR	esse por tem acento por quê?
	é o verbo pôr
	eita classe sabida
	agora vamos mostrar que é mais sabida ainda
	vocês vão contar...não aquela história ((os alunos deveriam criar uma versão da letra da música Eduardo e Mônica))
	mas uma história...que tem haver....com aquela
	o final pode não ser o mesmo...tá
	a história é de vocês...contanto que conte mais
	ou menos...gente...ela não precisa
	ir pra o encontro do mesmo jeito ((refere-se à Mônica))
	você vão criar...o clima de vocês
940 AL12	é um romance?
941 PR	é...mas só que tem que ter um casa

parou a reclamação ((os alunos reclamaram porque acharam a atividade difícil))
se parou...vamos trabalhar...porque tempo é dinheiro
eu quero que vocês comecem aqui...porque eu quero ver se vocês estão indo no caminho certo
GENTE...OUTRA COISA...PPRESTA ATENÇÃO
o texto de eduardo e mônica...é em poesia...
vocês vão escrever em prosa
olha...silêncio pra trabalhar
vocês estão pedindo para fazer em casa porque ficam calados
já começou? ((pergunta à aluna Rhana))
se fizerem tudo direitinho...na quarta aula tem um presente
olha a letra maiúscula no substantivo próprio ((supervisiona e faz correções nas atividades dos alunos))
quando a gente vai dar voz ao personagem... o que é que a gente usa?
942 VA [[travessão